



**Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Que relações de
colaboração se estabelecem num contexto do 1.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico, quando se trabalha através de
projetos.**

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Ana Filipa Oliveira Nunes

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

Leiria, setembro de 2017

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

Prática Pedagógica Supervisionada pelas Professoras:

Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal - Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância.

Doutora Maria de São Pedro da Santos Silva Lopes - Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

AGRADECIMENTOS

O percurso foi longo, recheado por múltiplos sentimentos que colmataram num grande crescimento a nível profissional e sobretudo pessoal.

Queria começar por agradecer aquele que não esteve presente mas que tenho a certeza que guiou os meus passos, o meu querido Avô.

Agradeço aos meus Pais e à minha Irmã por me ajudarem ao longo desta etapa e por me terem encorajado a seguir os meus sonhos. Amovos.

Obrigado ao meu Namorado por todo o carinho e compreensão ao longo desta caminhada, foi um grande apoio. Aos meus familiares, especialmente aos meus Avós e ao meu Tio que estiveram sempre presentes em todos os momentos e sobretudo quando mais precisava, são os melhores do mundo.

Um grande obrigado à minha colega Sandra, cresci muito contigo, e sem ti não teria sido o mesmo.

Obrigado à professora supervisora, Maria de São Pedro, que me orientou ao longo da prática pedagógica sempre de forma construtiva. Agradeço-lhe todas as palavras sábias e toda a motivação que depositou em mim para trabalhar as expressões artísticas com as crianças.

Fica aqui o meu agradecimento a todas as crianças, professoras cooperantes e a todos os membros das instituições pelo contributo que tiveram para a minha formação pessoal e profissional. O meu bem-haja pelo vosso trabalho e colaboração ao longo destes estágios.

Leiria, mas sobretudo os momentos e as pessoas que conheci, vão ficar eternamente na minha memória!

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, elaborei o presente Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada, que retrata o meu percurso nestes diferentes contextos. Este está dividido em duas partes, a Parte I, referente à Dimensão Reflexiva em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Parte II, relativa à Dimensão Investigativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1.º ano de escolaridade.

Nestes dois momentos exponho as minhas aprendizagens, dificuldades e experiências vivenciadas nestes contextos sobretudo no que diz respeito à implementação da metodologia de trabalho de projeto, no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na Parte II, relativa à Dimensão Investigativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1.º ano de escolaridade, apresento a minha investigação-ação, que tem como pergunta de partida " Que relações de colaboração se estabelecem num contexto do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando se trabalha através de projetos.", através das atividades realizadas e da flexibilização do currículo este estudo permitiu perceber quais as relações de colaboração que se estabelecem através desta metodologia, bem como o contributo que esta metodologia teve para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos do 1.º ano de escolaridade.

Palavras chave

Contexto do 1.º ano do 1.º CEB, Flexibilidade Curricular, Projetos, Relações de Colaboração

ABSTRACT

In the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Basic Education, I prepared this Supervised Pedagogical Practice Report, which portrays my course in these different contexts. This is divided into two parts, Part I, referring to the Reflective Dimension in the context of Early Childhood Education and 1st Cycle of Basic Education and Part II, on the Investigational Dimension in the context of 1st Cycle of Basic Education, 1 Year of schooling.

In these two moments, I present my experiences, difficulties and experiences in these contexts, especially with regard to the implementation of the project work methodology, in the pre-school and in the 1st cycle of Basic Education.

In Part II, on the Investigational Dimension in the context of the 1st Cycle of Basic Education, 1st year of schooling, I present my action research, whose starting question is "What collaborative relationships are established in a context of the 1st grade, when projects are implemented. Through the activities carried out and the curriculum of the flexibility, this study made it possible to perceive which collaboration relationships are established through this methodology, as well as the contribution this methodology had for the teaching-learning process of the contents of the 1st year of schooling.

Keywords

Context of the 1st year of the 1st Cycle of Basic Education;
Curricular Flexibility; Projects; Collaboration Relationships

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | iv |
| Abstract | v |
| Índice Geral..... | vi |
| Índice de Tabelas..... | vii |
| Índice de Anexos..... | ix |
| Índice de Abreviaturas | x |
| Introdução..... | 1 |
| PARTE I - Dimensão Reflexiva- Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2 |
| 1. Dimensão Reflexiva - Contexto Creche..... | 3 |
| 1.1.O que é a creche? | 3 |
| 1.2. Prática de Observação | 6 |
| 1.3. Planificação e Propostas Educativas | 7 |
| 1.4. Momentos de Reflexão e de Aprendizagem | 8 |
| 1.5. Avaliação..... | 11 |
| 2. Dimensão Reflexiva - Contexto Jardim de Infância | 12 |
| 2.1. Prática Pedagógica em Jardim de Infância..... | 13 |
| 2.2. Prática de Observação. | 13 |
| 2.3. Rotina Diária Jardim de Infância | 14 |
| 2.4. Planificação e Propostas Educativas | 16 |
| 2.5. Momentos de Reflexão e de Aprendizagem | 19 |
| 2.6. Metodologia de Trabalho de Projeto..... | 22 |
| 2.4. Avaliação em Contexto de Jardim de Infância | 23 |
| 3. Dimensão Reflexiva - Contexto de 1.ºCiclo do Ensino Básico | 25 |
| 3.1. Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 26 |
| 3.2. Prática de Observação do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 27 |
| 3.3. Planificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 28 |
| 3.4 Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 32 |
| 3.5. Momentos de Reflexão e de Aprendizagem no 1.º ano de escolaridade | 35 |
| 3.5.1. Importância das Expressões Artísticas no Processo de Ensino-Aprendizagem dos alunos no 1.º ano de escolaridade | 36 |
| 3.5.2. Metodologia de Trabalho de Projeto "O que acontece na Europa?" | 37 |
| 3.6. Momentos de Reflexão e de Aprendizagem no 3.º ano de escolaridade | 39 |
| 3.6.1. Importância do Trabalho de Grupo no Processo de Ensino-Aprendizagem dos alunos do 3.º ano de escolaridade | 41 |
| 3.7. Dificuldades Sentidas Durante o Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 42 |

| | |
|--|-----------|
| Considerações Finais - Dimensão Reflexiva | 43 |
| PARTE II - Dimensão Investigativa em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico | |
| Introdução..... | 45 |
| Relevância da Investigação..... | 45 |
| 1.Enquadramento Teórico..... | 46 |
| 1.1. O currículo | 46 |
| 1.1.1. Gestão Flexível do Currículo | 48 |
| 1.2. Relação de Colaboração Estabelecidas através de Projetos..... | 50 |
| 1.2.1. Expressões Artísticas. | 50 |
| 1.2.2. Família/Escola/Comunidade | 53 |
| 1.3. Trabalho de Projeto | 54 |
| 1.4. Integração Curricular e Construção de Projetos..... | 56 |
| 1.5. Desenvolvimento da Criança na faixa etária dos 6 aos 7 anos | 57 |
| 1.6. Aprendizagem Cooperativa vs Aprendizagem colaborativa..... | 60 |
| 1.6.1. Aprendizagem cooperativa..... | 60 |
| 1.6.2. Aprendizagem colaborativa | 62 |
| 2. Metodologia | 64 |
| 2.1. Opções Metodológicas | 64 |
| 2.2. Instrumentos de Recolha de Dados | 65 |
| 2.3. Problemática..... | 68 |
| 2.4. Contexto de Investigação e Participantes do Estudo..... | 68 |
| 2.5. Descrição do Estudo | 70 |
| 3. Análise de Conteúdo | 70 |
| 3.1. Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo da Investigadora..... | 71 |
| 3.2. Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante | 81 |
| 4. Discussão dos Dados do Estudo | 84 |
| 5. Conclusões do Estudo | 87 |
| 5.1. Fragilidades do Estudo..... | 92 |
| 5.2. Possíveis Investigações | 92 |
| Conclusões do Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada | 93 |
| Bibliografia | 95 |

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação e análise de conteúdo dos diários de bordo com os relatos semanais da investigadora.71

Tabela 2 - Apresentação e análise de conteúdo da Entrevista à professora Cooperante..... 81

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo 1 - Teia- Metodologia de Trabalho de Projeto "O que é um super-herói?" | 1 |
| Anexo 2 - Metodologia de Trabalho de Projeto "O que é um super-herói?" | 2 |
| Anexo 3 - Diários de Bordo/ Registo audiovisual e fotográfico | 21 |
| Anexo 4 - Guião Entrevista Semiestruturada à Professora Cooperante | 61 |
| Anexo 5 - Entrevista Semiestruturada à Professora Cooperante..... | 64 |

ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizou-se no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como âmbito a obtenção de qualificação para a docência em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

No presente relatório apresento na Parte I, a minha Dimensão Reflexiva em contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que me permitiu refletir sobre os três contextos de prática pedagógica. Ao longo da Dimensão Reflexiva faço uma passagem por todos os contextos refletindo sobre a prática de observação, a planificação e propostas educativas, principais momentos de reflexão e aprendizagem, metodologia de trabalho de projeto e avaliação. Este processo reflexivo permitiu-me não só estar no contexto com as crianças como ainda pesquisar bibliografia sobre os aspetos que me iam inquietando ao longo da prática de ensino.

Na Parte II referente à minha Dimensão Investigativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 1.º ano de escolaridade, apresento a minha investigação-ação, apresentando um enquadramento teórico sobre os aspetos principais da mesma, enuncio ainda as escolhas metodológicas, instrumentos de recolha de dados, problemática, contexto de investigação bem como os participantes no estudo.

Finalizando, após a análise de conteúdo dos meus diários de bordo e da entrevista à professora cooperante, apresento a discussão dos dados do estudo bem como a conclusão do mesmo onde respondo à minha questão de investigação.

A realização dos estágios nos diferentes contextos, creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico foi uma oportunidade para por em prática a teoria que aprendemos durante a licenciatura e mestrado, como também para ter uma primeira experiência com o mercado de trabalho de forma a desenvolver competências de trabalho com crianças.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA - CRECHE, JARDIM DE INFÂNCIA E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Parte I do meu relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizada ao longo dos vários contextos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre 2014 e 2016. Está assim dividida pelos três contextos de prática pedagógica vivenciados, creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Pedagógica em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi constituída formalmente pela observação e recolha de dados dos contextos educativos, planificação, atuação e reflexão.

Na Prática Pedagógica em Educação de Infância, era pretendido que para ambos os contextos (creche e jardim de infância) realizássemos um trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nas respetivas faixas etárias. A concretização destes documentos permitiu-me uma maior lucidez quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, permitindo-me ajustar a minha postura como profissional de educação à faixa etária das crianças.

Num primeiro momento, no período de observação e recolha de dados, era pretendido que para cada um dos contextos elaborássemos um documento de caracterização do contexto educativo nomeadamente do meio, da instituição, da sala e dos grupos de crianças. Este documento permitiu-me obter informações sobre o que me envolvia, nos diferentes contextos e de que forma poderia utilizar as características dos contextos em prol da minha prática pedagógica.

Num segundo momento foram realizadas diariamente as propostas de planificação que me permitiram ter um olhar mais atento sobre o processo educativo contribuindo para a construção de múltiplas aprendizagens que me ajudaram na condução e projeção do ensino adequando-o a cada grupo de crianças, às suas necessidades, interesses e dificuldades.

Semanalmente foram também realizadas reflexões escritas e orais. Refletir semanalmente por escrito e oralmente com a professora supervisora e com as

professoras cooperantes permitiu-me repensar a minha ação educativa e fazer uma análise crítica relativamente à atuação.

1. DIMENSÃO REFLEXIVA - CONTEXTO DE CRECHE

A Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, referente ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu ao longo de cinco semanas durante o 1.º semestre do 1.º ano do mestrado, e foi realizada numa Creche e Jardim de Infância, situada em Leiria, numa zona urbana.

O grupo de crianças era constituído por catorze crianças sendo dez do género masculino e quatro do género feminino, pertencentes à sala n.º4 da creche, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, exceto uma das crianças que tinha dezoito meses.

Quando fiquei a saber que ia estagiar em contexto de creche, fiquei um pouco preocupada, pois este era um contexto completamente novo para mim. Inicialmente as minhas preconcepções de creche, eram muito básicas, associava ao termo creche um local onde se "guardam" as crianças, um local onde apenas se cuidam das necessidades básicas a alimentação, a higiene e o sono. Segundo Portugal (2000, p.89) "Ora, o tempo de creche é muito mais do que cuidados ou um mero atendimento custodial."

Senti assim necessidade de perceber *O que é a creche?*, quais os pressupostos que estão subjacentes a este contexto e qual o papel da criança e do educador neste contexto.

1.1. O que é a creche?

Ao iniciar a prática pedagógica no contexto, as minhas preconcepções de creche foram sendo completamente alteradas e comecei por perceber que a creche é muito mais do que um local onde se "guardam" as crianças. Sendo um local onde as crianças passam grande parte do seu tempo percebi que a creche não se deve cingir apenas à rotina diária e à satisfação das necessidades básicas das crianças, como a alimentação, o sono e a higiene. Aprendi assim que a creche deve ter em consideração outras preocupações fundamentais visando o "bem-estar e desenvolvimento harmonioso e integral das crianças" (Portaria n.º 411/2012, de 12 de dezembro, p. 7064) pois só assim a criança

poderá desenvolver-se totalmente a nível cognitivo, psicossocial e físico-motor. De acordo com a Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro:

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. Neste contexto, e tendo em consideração que a creche prossegue objectivos e desenvolve actividades que visam o bem-estar e desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, bem como a conciliação da vida familiar e profissional (...).

A creche deve ser assim um local onde as crianças aprendem a expressar-se e a compreender "emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objetos e situações" (Portugal, 2000, p.104). Mas para que isto aconteça refleti ainda sobre qual o papel do educador dentro deste contexto pois, na minha opinião, o educador mais do que ter uma formação adequada deve ter um espírito crítico e reflexivo sobre os diferentes aspetos que caracterizam a educação de infância e deve assim ser capaz de levar as crianças a alcançarem esses objetivos educacionais. De acordo com Portugal (2000, p.86) o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças requer de profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, "capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração respeitando a sua curiosidade natural.". Desta forma o educador deve ser alguém que transmita confiança à criança e que não só cuide dela mas contribua também para o seu desenvolvimento integral.

É assim fundamental a vinculação entre educador e criança. Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001, p.251) "Quando mais segura for a vinculação da criança com o adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros.". Assim, é através da ligação afetiva que a criança se começa a desenvolver, o que foi notório de observar na nossa prática pedagógica. Apesar de sermos novas na sala, fomos muito bem recebidas pelo grupo de crianças que não demorou em interagir connosco solicitando a nossa atenção para as suas brincadeiras. Apesar de estarem um pouco reticentes ao início as crianças aos poucos começaram a interagir connosco e a solicitar "colo" e afetos. Aprendi que é muito importante o vínculo criado com as crianças para que estas confiem em nós. É fundamental sentirmo-nos integradas dentro do grupo de modo a estabelecermos uma relação de maior proximidade e de forma a criar afinidade com as crianças. Contudo,

este fator constitui um desafio à nossa prática, pois as crianças estão mais acostumadas à presença da educadora e é importante cativa-las. É de salientar que este processo foi curto e que com o passar dos dias algumas das crianças já nos chamavam pelo nosso próprio nome e solicitavam a nossa ajuda para algumas das suas necessidades como ir à casa de banho e ajudar no momento da alimentação. Na minha perspetiva é fantástico observar a passagem da atitude observadora da criança para a interventiva, que foi o que aconteceu connosco também no contexto de prática pedagógica, primeiro observámos depois intervimos. Observei que a mesma situação sucede com as crianças na presença de um algo novo ou diferente ao seu contexto de dia-a-dia, primeiro observam atentamente e só depois tentam comunicar, estabelecer vínculo e intervir.

Segundo o documento orientador da creche, Manual de Processo Chave Creche, da Segurança Social:

A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades. (p.1)

É assim necessário o educador estar atento às necessidades e interesses das crianças, sabendo observar e refletir, sobre os vários momentos da sua prática pedagógica de forma a adequar a sua postura e intervenção ao grupo de crianças. De acordo com Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996, (citado por Papalia, Olds & Feldman 2001,p. 269) "... interações estimulantes com adultos responsivos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do bebé assim como para o seu desenvolvimento emocional e social." Desta forma ao longo do estágio em creche, procurei sempre ter uma postura reflexiva, observando e registando, os diferentes aspetos deste contexto e as interações que são estabelecidas entre criança/criança e criança/educador de forma a conseguir adequar a proposta educativa e proporcionar um ambiente de qualidade que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária e que ainda dê resposta às suas características individuais, necessidades e interesses. Segundo Portugal,

Aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos. (2000, p.89)

Aprendi que é fundamental o educador envolver as crianças em todo o processo educativo, salientando a importância da criança como sujeito ativo do processo educativo, levando-as a participar em todos os momentos da sua rotina diária e ainda nas diferentes propostas educativas pelas quais é constituída, como refere Formosinho, Costa, Gâmbôa & Oliveira-Formosinho (2011, p.85) "A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia de direitos, resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documentando-as. Documentar a sua ação e as suas interpretações, permite incluí-las na *projetação* do quotidiano pedagógico."

1.2. Prática de Observação

Numa primeira fase decorreu a prática de observação e recolha de dados, onde observámos o grupo de crianças e a respetiva sala, para posteriormente caracterizar e ficar a saber mais sobre este novo contexto. Na minha opinião o plano de observação foi fundamental pois para além de ser um guia ao longo da nossa prática pedagógica permite estipular os principais objetivos, facilitando a organização de ideias e prioridades.

Pretendíamos assim com este plano de observação a recolha do máximo de informação no contexto de creche nomeadamente sobre o grupo de crianças, pois,

A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, características, a forma como se relaciona com os outros, etc. Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responderem às suas necessidades e interesses." (Parente, 2011, p.6)

Durante a prática de observação, constatei que as crianças tendiam a chamar a nossa atenção, dialogando connosco e mostrando algumas das suas habilidades na concretização dos jogos didáticos. No meu entender é extremamente importante observar e escutar a criança, mais do que realizar a proposta educativa ou fazer cumprir a rotina, a escuta é fundamental para saber mais sobre o mundo da criança. A criança tem de ter voz ativa no processo educativo, tem de ser escutada, como refere Parente (2011, p.6) "Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche." Aprendi que é essencial comunicar com a criança e escutá-la, debruçando-me ao seu nível de forma a ouvir e a estabelecer contacto visual com esta

1.3. Planificação e Propostas Educativas

Numa segunda fase o grupo de trabalho iniciou a sua intervenção concretizando as planificações e as respectivas propostas educativas. As planificações foram realizadas tendo em conta o Projeto Curricular de Sala e a temática do mês de Outubro, "O Outono" e ainda a iniciação da escovagem dos dentes.

A nossa planificação estava dividida pelos seguintes tópicos (Contextualização; Intencionalidade Educativa; Descrição da Proposta Educativa; Recursos Materiais/Humanos; Avaliação). Na concretização das planificações tivemos em consideração o desenvolvimento cognitivo, físico-motor e psicossocial desta faixa etária. Desta forma tentámos explorar com as crianças atividades que fossem transversais e que englobassem os diferentes domínios, proporcionando momentos de fruição e de exploração dos vários sentidos (olfato, tato, paladar, audição e visão).

Durante as intervenções fui-me consciencializando da importância de ajustar a planificação aos diferentes momentos que constituem a rotina diária das crianças mas também aos seus interesses e necessidades.

Porém comecei a perceber que por vezes o que planificávamos não fazia sentido para o grupo de crianças sendo impossível de concretizar no contexto. Ao refletir sobre este aspeto percebi que é fundamental o educador colocar-se no papel da criança de forma a perceber e a antever o que pode acontecer na realização de uma proposta educativa e em que medida esta se adequa ao grupo de crianças ou à criança na sua individualidade. Como refere Dias, Conceição & Santos,

...consideramos que planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma. Hoje, acreditamos que se planifica para ajustar a nossa ação educativa à(s) criança(s), devendo aquilo que escrevemos fazer sentido, também, para nós. (2013, p. 473)

O desafio de planificar em creche no início suscitou-me alguns receios, pois não tinha a perceção da forma como se organizava uma proposta educativa em creche e quais as melhores estratégias a serem adotadas no trabalho com crianças pequenas.

Questionava-me diversas vezes sobre, *Qual a importância de planificar em creche?*, segundo Portugal,

Ora, na creche há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. As actividades planificadas são apenas uma pequena parte daquilo que será a educação na creche. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes "escolarizados", onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais. (2000, p.88)

Em detrimento desta citação, posso dizer que concordo com a autora, pois como constatei, são maioritariamente nos momentos de actividades livres e naqueles que constituem a rotina diária que as crianças estabelecem interações entre si e os adultos, descobrindo-se a si e ao mundo que as rodeia. Aprendi que são nesses momentos que se devem, "promover experiências valiosas na vida das crianças" (Portugal, 2000, p.88), desenvolvendo e facilitando a sua aprendizagem através das interações que estas estabelecem com o mundo físico e social que as rodeiam (educadora, cozinheira, auxiliar de educação... e ainda... diferentes espaços da instituição).

Durante a concretização das propostas educativas, percebi que aquilo que o adulto considera simples, por vezes é o que suscita mais interesse nas crianças. Pois constatei que as crianças têm necessidade de as explorar e perceber a essência de tudo o que as rodeia, como é o caso da simples "*exploração de um fruto*".

1.4. Momentos de reflexão e de aprendizagem

A rotina diária das crianças foi um dos aspetos sobre o qual refleti, segundo Oliveira-Formosinho citado por Eichmann (2014, p.64) "criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas.". As experiências proporcionadas pelas rotinas diárias no meu ponto de vista são o elemento principal para o crescimento da criança.

Aprendi que a rotina diária na creche é composta por várias etapas que se repetem diariamente como o acolhimento, lanche da manhã e da tarde as actividades livres e orientadas, os vários momentos de higiene, o almoço e o descanso. É importante para a criança compreender o tempo pedagógico pois de acordo com os autores, Formosinho, Costa, Gâmbôa & Oliveira-Formosinho (2011, p.30) este "organiza o dia e a semana

com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens." e ajudam a criança a compreender e controlar o tempo pela sequência dos acontecimentos. Ao observar os diferentes tempos pedagógicos fui-me apercebendo que estes devem incluir diferentes propósitos, ou seja, "múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades." (Formosinho, Costa, Gâmbôa & Oliveira-Formosinho, 2011, p.30) de forma a serem criados tempo de qualidade para o crescimento integral das crianças.

Penso que seja fundamental o educador saber organizar o tempo pedagógico tendo em consideração o ritmo de cada criança, do grande grupo e dos pequenos grupos.

Aprendi que é fundamental que o educador seja capaz de envolver as crianças em todo o processo educativo, levando-as a participar em todos os momentos da sua rotina diária e ainda nas diferentes propostas educativas, como refere os autores,

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia de direitos, resgata as crianças como sujeitos, vendo-as em ação, observando-as, escutando-as, documentando-as. Documentar a sua ação e as suas interpretações, permite incluí-las na *projecção* do quotidiano pedagógico. (*ibidem*, 2011, p.85)

Outro dos aspetos que constitui uma aprendizagem para mim foi o desfralde. Aprendi que o educador de infância tem um papel fundamental no processo de desfralde pois o incentivo da ida da criança à casa de banho é fundamental para que esta comece a fazer o controlo do esfíncter, e para criar o hábito como refere Solé, Huguet e Bassedas (1999, p.153) "O processo de controlo do esfíncter é longo e é preciso que os adultos aprendam a esperar e não atropelem o desenvolver das necessidades da criança." Brito salienta ainda que,

O treino do controlo dos esfíncteres não é diferente do ensino de qualquer outra actividade ou hábito de higiene. Não deverá ser dramatizado, mas integrado na aprendizagem diária da criança, com tanta importância como aprender a vestir as calças ou a comer com o garfo sem se sujar. (1988, p.70)

No que diz respeito à fase de adaptação à creche, observei que este é um processo lento e complexo, e que deve ser realizado gradualmente, pois como salienta Brito (1988, p.56) o tempo de permanência na creche deverá ser progressivo para permitir uma adaptação controlada ao novo ritmo de vida.

Aprendi que é fundamental como educadora encontrar estratégias que minimizem a ansiedade das crianças quando os encarregados de educação as deixam na creche, levando-as a encerrar com naturalidade este momento de separação. Segundo Brito,

A aceitação da separação como um acontecimento natural na sua vida, faz emergir na criança a noção da sua independência em relação à mãe e da sua individualidade. Perceber que a sua capacidade para agir não depende necessariamente da presença da mãe e sente que pode actuar mesmo contra a sua vontade. (1988, p.56)

Após uma reflexão sobre as minhas atitudes na sala, percebi que o facto de pegar na criança ao colo ou dar mimo, acalmava-a e minimizava a sua angústia. Segundo o pediatra Mário Cordeiro, numa entrevista à revista Pais e Filhos este refere que "Nunca o mimo estraga uma criança - o que estraga é o desamor, o desamparo, a negligência, o desprezo, o não provimento das necessidades básicas e irredutíveis da criança." (2014, p. 49)

Considero que é fundamental o mimo sempre que a criança precisar de forma a minimizar o seu desconforto ou a compensar alguma carência afetiva, pois como refere o pediatra o mimo deve ser dado de forma oblativa "apenas porque sim".

Tomei ainda conhecimento que uma sala de creche pode ser dividida em diferentes áreas e que cada área tem as suas especificidades e os respetivos materiais adequados à faixa etária das crianças. Aprendi que sempre que é necessário haver alterações nas áreas da sala, mediante as necessidades e interesses das crianças, deve-se proceder à reorganização ou modificação das diferentes áreas, de forma a ajustar ao grupo de crianças e a contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois como referem os autores, Solé, Huguet e Bassedas (1999, p. 340) a sala deve ser "polivalente e flexível" mas para que tal aconteça é necessário uma observação constante do grupo de crianças de forma a perceber quais as suas necessidades.

Considero ainda que o parque exterior seja também um espaço educativo e que devido às suas características nomeadamente escorregas, bolas, bancos, dispositivos para trepar entre outros possibilita outras experiências à criança, nomeadamente a nível das capacidades motora e de socialização entre pares, que o espaço interior muitas vezes limita.

Um dos aspetos que considero importante melhorar ao longo da minha prática pedagógica são os momentos de transição entre as diferentes atividades, pois não só é preciso ter um controlo do grupo de crianças, como é preciso conhecer cada criança, os seus "tempos" e interesses, de forma a adequar a nossa intervenção e saber orientar a criança nos diferentes espaços da sala como referem os autores Solé, Huguet e Bassedas,

No decorrer do dia, há muitos momentos em que é preciso mudar de atividade e isso requer preparar convenientemente o espaço. A necessidade de ordem emergente, à medida que valorizamos um ambiente de aprendizagem que permita realizar actividades sem nos atrapalharmos uns aos outros. (1999, p.155)

1.5. Avaliação

A avaliação constitui ainda uma das minhas dificuldades, devido às múltiplas formas em que pode ser elaborada. Senti receio de não estar a fazer a avaliação de forma adequada ao grupo de crianças ou à criança em específico. Considero que a avaliação na creche não serve apenas para observar a evolução da crianças, mas sim para ajudar/ redefinir/ reformular as propostas educativas de forma a melhorar a nossa planificação e a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo Solé, Huguet e Bassedas,

Quando avaliamos, não o fazemos somente em relação à evolução criança, mas também ao nosso programa, ao nosso projeto e à nossa intervenção educativa. Desse ponto de vista, a avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente e para verificarmos se é preciso modificar ou não determinadas atuações. (1999, p.173)

A minha avaliação foi realizada através da observação participante direta. A avaliação foi feita através do registo das evidências mais significativas dos comportamentos, dos interesses e da participação voluntária de uma das crianças. Construí uma grelha de observação destinada ao registo de incidentes onde escrevi os diferentes momentos observados. Esta forma de registo de observações na minha opinião tem alguns obstáculos, pois como observadora nem sempre tenho a perceção de quais os registos incidentes que devo seleccionar. Outros dos fatores que suscitam obstáculo neste tipo de avaliação são a memória, no caso de estar a registar o diálogo da criança, algumas partes do seu discurso podem ser perdidas, devido ao tempo que demora a escrever toda

esta informação. Este tipo de avaliação requer assim muita atenção do observador e muita rapidez no registo de incidentes. A avaliação foi feita em diferentes momentos para que conseguisse perceber a forma como a criança reagia ao que lhe era proposto e se as propostas educativas contribuíram para a aquisição de aprendizagens-significativas.

Apesar de ter estado pouco tempo neste contexto considero que ao fim destas semanas algumas das crianças aumentaram a sua capacidade de atenção e concentração perante as atividades de leitura de história, canções e ainda na presença de alguns objetos novos, como os diferentes elementos do "Outono". A participação das crianças nos diálogos em grande e pequeno grupo e na realização das atividades foi uma das grandes evoluções que o grupo de crianças manifestou. Segundo Gensell (1979, p. 300) nesta faixa etária " A orientação verbal substitui já a orientação física. A compreensão cada vez maior da criança e o seu uso da linguagem possibilitam que tanto a educadora como ela se exprimam através dela."

O processo de avaliação realizado neste contexto por mim e pela minha colega de estágio permitiu constatar que estas têm níveis diferentes de desenvolvimento e aprendizagem, o que implica conhecer cada criança e perceber de que forma podemos adequar a nossa proposta educativa às suas necessidades.

2. DIMENSÃO REFLEXIVA - CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância, referente ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ocorreu ao longo de dez semanas durante o 1.º semestre do 1.º ano do mestrado, e foi realizada na mesma Creche e Jardim de Infância.

O grupo era constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, encontram-se assim segundo Piaget (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.312), no estágio pré-operatório sendo oito das crianças do género masculino e oito do género feminino.

Ao iniciar esta nova etapa do estágio tentei ter uma postura crítica quanto à minha intervenção refletindo sobre a minha postura como futura educadora, *Que educadora eu quero ser? Serei capaz de educar um grupo de crianças?* Considero que este estágio me proporcionou uma experiência muito enriquecedora como futura profissional de educação, preocupada no processo educativo mas sobretudo nas crianças, nos seus interesses, dificuldades e necessidades.

Desta forma o presente relatório apresenta as várias etapas deste percurso salientando as diferentes aprendizagens adquiridas e enumera ainda algumas das dificuldades sentidas no contexto de pré-escolar.

2.1. Prática Pedagógica em Jardim de Infância

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece no artigo 2.º como princípio geral:

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

Desta forma é fundamental perceber as características deste contexto e a maneira como está organizado, de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No início da prática pedagógica em jardim de infância, estava um pouco receosa quanto a este novo contexto, devido à idade das crianças, à sua rotina e a todos os diferentes momentos que constituem o processo educativo no jardim de infância. Contudo, as minhas expectativas eram elevadas e sentia muito entusiasmo e interesse em saber mais sobre o contexto de jardim de infância, o grupo de crianças e as metodologias utilizadas pela educadora, encarando esta nova etapa como um processo precioso de aquisição de novas aprendizagens fundamentais para o meu crescimento a nível profissional e pessoal.

2.2. Prática de Observação

Numa primeira fase, o grupo de trabalho iniciou a sua prática de observação e recolha de dados, elaborando um plano de observação que estava dividido pelos principais focos: o grupo de crianças, sala, instituição e meio envolvente. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE é importante,

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

A nossa observação foi participante, o que nos permitiu uma compreensão mais pormenorizada do contexto e da forma como as crianças e os adultos se inserem/interagem no mesmo, segundo Sousa e Baptista,

A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local (...) A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo. (2011, p.88)

Durante esta prática de observação tivemos a possibilidade de consultar alguns documentos da instituição, nomeadamente o regulamento interno da instituição, o projeto educativo, plano anual de atividades e o projeto curricular de sala. Na minha ótica é fundamental a análise documental, pois permitiu-nos ter acesso a diversas informações relativas ao contexto e a reforçar as nossas observações e registos, possibilitando-nos a fundamentação da caracterização do contexto educativo, segundo Sousa e Baptista (2011, p.89) "A análise documental constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa - seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema."

Na minha opinião a prática de observação foi bastante enriquecedora, pois possibilitou-me alargar a minha visão sobre os diferentes aspetos do contexto de jardim de infância. É assim importante observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses, dificuldades e contexto familiar/social. Todos estes aspetos observados foram fundamentais para as intervenções e para a adequação das propostas educativas.

2.3. Rotina diária Jardim de Infância

Ao longo da prática pedagógica senti necessidade de refletir sobre a rotina diária das crianças, em jardim de infância. Esta ocorre em espaços distintos e é constituída por momentos de atividades livres e orientadas, nomeadamente: acolhimento; atividades

orientadas e livres; higiene e refeições. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (1997,p.40)

Constatei que a rotina diária das crianças é ainda constituída por regras/normas que orientam as crianças nas diferentes atividades, na organização dos espaços da sala e na gestão do grande grupo. Observei que as crianças nesta faixa etária têm uma maior noção das regras da sala e também da sucessão dos diferentes momentos da rotina diária, tendo uma postura responsiva no cumprimento das mesmas.

As crianças estabelecem uma boa relação de entreajuda durante a sua rotina diária, contudo na partilha de materiais e de brinquedos continuam a ter uma atitude egocêntrica, que segundo Piaget esta é uma característica do pensamento pré-operatório. Quanto ao cumprimento das regras da sala, estas sabem qual é a sua função dentro do grupo e as suas tarefas semanais. "A construção da autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo." (Ministério da educação, 1997, p.55)

Observei que comparativamente ao contexto de creche, no jardim de infância a maioria das crianças, já são autónomas na sua rotina diária, nomeadamente nas idas à casa de banho, na alimentação, a calçar-se, a vestir-se e na realização das tarefas que lhes eram propostas. Na minha opinião e mediante as minhas aprendizagens considero que a autonomia é o ponto principal a ser desenvolvido nestas idades conforme referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, (Ministério da Educação, 1997, p.53) "Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber - fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização." sendo que nesta faixa etárias as crianças se encontram num "...processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de actividades físicas, de relação com as coisas e com os outros." (Zabalza, 1992, p.125). É assim importante que

os espaços da sala e a sua organização assegurem a segurança física e afetiva das crianças facilitando o processo de autonomia e dando uma maior liberdade de expressão e exploração, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral.

2.4. Planificação e Propostas educativas

Numa segunda fase o grupo de trabalho iniciou a sua intervenção concretizando as planificações e as respectivas propostas educativas. Ao longo da planificação tivemos em conta o desenvolvimento cognitivo, físico-motor e psicossocial desta faixa etária. Bem como a articulação das diferentes áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE). É de salientar que a nossa planificação estava dividida pelos seguintes tópicos (Contextualização; Intencionalidade Educativa; Competências a desenvolver pelas crianças; Descrição da Proposta Educativa; Recursos Materiais/Humanos; Avaliação), obedecendo à rotina diária e aos diferentes momentos das atividades extra curriculares. Foi assim um dos principais objetivos da prática pedagógica,

Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas. (Ministério da Educação, 1997, p.18)

Observar e avaliar continuamente o grupo de crianças possibilitou-nos melhorar as nossas planificações e alterar, alguns aspetos sobre os quais tínhamos sido alertadas na prática pedagógica em contexto de creche, nomeadamente na gestão dos recursos da sala, duração das atividades livres e orientadas e na organização do grupo de crianças.

Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

No meu entender o educador deve ter a capacidade de prever e de se colocar no papel das crianças, de forma a perceber até que ponto, a proposta educativa é suficientemente desafiadora, de modo a interessar e integrar todas as crianças.

Desta forma iniciámos a planificação das atividades, fazendo diariamente uma previsão do que poderia ocorrer aquando da realização das mesmas, e tendo em conta as sugestões da orientadora cooperante, adequando ainda as nossas propostas educativas aos interesses e necessidades das crianças mas também aos diferentes momentos que

constituem a sua rotina diária e recursos existentes na sala. Foi nossa intenção que a intencionalidade educativa abarcasse objetivos abrangentes e transversais às diferentes áreas de conteúdo e aos diferentes domínios da educação pré-escolar.

Tendo em conta a heterogeneidade do grupo de crianças, foi necessário realizar algumas atividades com diferenciação pedagógica.

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua (...)
(Ministério da Educação, 1997, p.25)

É exemplo a atividade de expressão plástica da construção do esquema corporal com pedaços de tecidos, na qual teve de haver diferenciação pedagógica uma vez que algumas das crianças ainda tinham dificuldades em perceber a constituição do esquema corporal. De acordo com as OCEPE,

A progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência.
(Ministério da Educação, 1997, p.87)

Dá a importância de avaliar todo o processo educativo, que na minha perspectiva, possibilita reconhecer em que etapa do desenvolvimento e aprendizagem se encontra a criança, permitindo ao educador realizar propostas educativas diferenciadas, e ainda saber qual a "... pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas ..."
(Ministério da Educação, 1997, p.94), de forma a contribuir para a evolução da criança e para a construção de aprendizagens significativas.

Uma das áreas de conteúdo muito explorada com o grupo de crianças foi a área de conhecimento do mundo, devido ao projeto curricular de sala e também aos interesses das crianças, como referem as OCEPE esta área "...inclui o alargamento de saberes sociais que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o meio próximo, por exemplo: (...) meios de explorar os efeitos de luz e sombra, jogar com as formas, cores, materiais e texturas." (Ministério da Educação, 1997, p.81).

Com a realização de atividades nesse âmbito, aprendi que a criança antes de realizar qualquer que seja a proposta educativa, deve primeiramente ter oportunidade de explorar os diferentes materiais, de forma a perceberem as suas características (cor, textura, cheiro...) e as suas funcionalidades. Segundo Catita (2007, p.10) "Todo o processo de aprendizagem das crianças deverá ser o mais experimental possível, privilegiando-se a observação e a manipulação dos objectos."

Penso assim que a metodologia experimental é uma das estratégias que mais contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A experimentação permite à criança refletir, tomar consciência e desenvolver o seu espírito crítico.

Como futura educadora, deverei ter uma postura de orientadora de todo este processo, de modo a levar as crianças a utilizarem o método científico, de forma simples e adequada às suas capacidades. Ao longo da minha intervenção tentei adotar esta postura e adequar o meu discurso de modo a que fosse perceptível por todas as crianças, porém sem transgredir as informações da realidade, como refere Solé, Huguet e Bassedas (1999, p.47). Apesar disso durante a concretização das propostas educativas considero que faltou uma das partes fulcrais do método científico *Formulação de Hipóteses* das crianças, como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.82) "A partir de uma situação problema as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade.". Considero que este teria sido um dos aspetos fundamentais durante a realização das propostas educativas, como referem os autores Sá & Carvalho (1997 citado por Catita 2007, p.11)

Assim, do mesmo modo que o cientista submete as hipóteses e teorias científicas ao confronto com a evidência experimental, o ensino-aprendizagem das ciências deverá dar ao aluno a oportunidade de submeter as suas concepções intuitivas à prova da evidência.

Penso ser fundamental o educador criar momentos em que haja confronto entre as ideias das crianças, pois promove o diálogo entre pares, permitindo perceber o que a criança sabe/pensa acerca do assunto. O diálogo entre crianças, na minha perspectiva, faz com que sejam estas a chegar às suas próprias conclusões, sendo o educador apenas o mediador dos seus discursos, orientando o seu pensamento sem interferir no seu raciocínio.

Com a realização destas propostas educativas refleti ainda sobre os diferentes aspetos do método científico e tomei consciência de como deve ser a postura de um educador aquando da realização de propostas educativas deste género.

...a Área de Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental. Esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica. (Ministério da Educação, 1997, p. 82)

Ao longo da prática pedagógica foram desenvolvidos vários jogos em pequenos e em grande grupo. Na minha opinião é importante ter sempre presente o jogo no pré-escolar, e criar situações em que as crianças possam fruir dos jogos de forma espontânea e por sua iniciativa, sendo estas a decidir as regras e a atribuir diferentes variantes ao jogo, pois como refere Chateau (1975, p.16) "Uma criança que não sabe jogar, (...) será um adulto que não sabe pensar."

Penso ainda que através do jogo as crianças aprendem ainda as regras de convivência em grande grupo e entre pares e comunicam entre si, contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem da língua, como refere Barbeiro (1998, p. 53) "A utilização dos jogos de ensino-aprendizagem da língua é, assim, desde logo, justificada pelas situações de comunicação que os jogos criam e pelo empenhamento trazido a essas situações."

2.5. Momentos de reflexão e de aprendizagem

Neste ponto da minha reflexão em contexto de educação pré-escolar, senti necessidade de enunciar alguns dos momentos da minha reflexão ao longo da prática pedagógica e de que forma estes contribuíram para a construção de novas aprendizagens.

Na minha opinião a organização e gestão do grupo de crianças é fundamental, apesar de nem sempre ser fácil. Considero que a disposição das crianças na área do tapete em duas filas, causa muitos conflitos entre pares. Sendo os momentos de grande grupo muito importantes, senti a necessidade de mudar de estratégias diversas vezes, de modo a manter o grupo de crianças concentrado e colaborativo durante a realização das atividades. Utilizámos assim várias estratégias aquando da realização das propostas educativa como sentar em meia-lua, em círculo, em pequenos grupos, entre outras. Estas estratégias contribuíram ainda para minimizar os conflitos entre pares.

A resolução de conflitos, por vezes constitui uma das minhas dificuldades. Nesta faixa etária as crianças tendem a ter muitos conflitos entre pares e socorrem-se do adulto fazendo "queixinhas" e por vezes chegam mesmo a deturpar a realidade do que se sucedeu. Durante os momentos de transição entre atividades e diferentes espaços da instituição, existiam diariamente conflitos entre pares. Observar os métodos/estratégias utilizados pela educadora, foi muito importante, pois possibilitou-me extrair formas distintas de adequar a minha prática pedagógica, como refere Gensell (1979, p.335) é fundamental utilizar "truques" na transição entre os diferentes momentos, como por exemplo *Vamos contar até 10 no percurso até ao refeitório; Cantar; Marchar, ...*

Aprendi que existem práticas diárias no pré-escolar fundamentais, como a marcação das presenças, do dia e do estado do tempo, segundo as OCEPE "As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual." (Ministério da Educação, 1997, p.40)

Comecei assim a perceber o quanto é importante trabalhar estes conceitos com as crianças diariamente, pois para além de estarmos a fazer as marcações dos acontecimentos diários, também estamos a trabalhar a socialização (regras de grande grupo, diálogo entre pares...), as unidades de tempo (dia/mês/anos), a sequencialização (Ontem foi...; Hoje é...; Amanhã será...); a relação espacial no calendário; a abordagem ao código escrito entre outros aspetos que contribuem para efetivar aprendizagens inerentes ao quotidiano das crianças e que articulam as diferentes áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área de conhecimento do mundo, que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo as OCEPE,

Consideram-se "áreas de conteúdo" como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer.

As áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir da acção as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender. (Ministério da Educação, 1997, p. 47)

Comparativamente com o contexto onde estagiei inicialmente, creche, observei que as crianças no pré-escolar têm mais interesse em comunicar e em descrever o seu dia-a-dia, segundo as OCEPE "O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutando e supõe também ter coisas interessantes para dizer." (Ministério da Educação 1997, p.67), necessitam assim mais da nossa atenção e de estabelecer um diálogo connosco. Considero assim importante a criação de diferentes momentos em que se fomente o diálogo entre as crianças e a partilha de vivências levando a criança não só a comunicar mas também a cumprir e perceber algumas das regras essenciais do discurso oral como esperar pela sua vez de falar, falar sobre o assunto..., segundo as OCEPE é fundamental o,

...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. (Ministério da Educação 1997, p.66)

Sendo a aquisição do domínio da linguagem oral um dos objetivos da educação pré-escolar, considero que cabe ao educador criar condições para que as crianças desenvolvam a sua linguagem oral, devendo ser a forma como o educador comunica "...um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças." (*Ibidem*, 1997, p. 66)

Por sua vez, na minha opinião, é fundamental nesta idade registar o que as crianças dizem, sendo este um dos meios de abordar a escrita. O contato com o código escrito possibilita à criança começar a perceber as normas da escrita, facilitando a emergência da linguagem escrita (*Ibidem*, 1997, p. 65).

Por sua vez ao registarmos os diálogos das crianças, permite-nos avaliar o desenvolvimento da linguagem oral. Estes diálogos são extremamente ricos e dizem muito sobre a criança e a forma como esta pensa e exterioriza o que percebe. Tal como referem as OCEPE.

Cabe assim ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores. (*Ibidem*, 1997, p.68-69)

Por sua vez, penso ainda que a seleção dos materiais é um dos papéis fundamentais do educador. Tenho vindo a constatar que cabe ao educador proporcionar o contato da

criança com diferentes materiais/objetos necessários para a realização das propostas educativas. Pois a exploração de diferentes materiais/objetos aumenta as experiências das crianças e contribui para a construção das suas aprendizagens, permitindo-lhe distinguir entre os objetos que são do uso diário e os que não são.

Cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete (...) procurar o material mais adequado para cada situação particular. Se determinado trabalho poderia ser mais facilmente executado com outro material, foi porque não houve uma prévia reflexão sobre o que seria mais adequado. (Sousa, 2003c, p.185)

2.6. Metodologia de Trabalho de Projeto

Ao longo de várias semanas fomos registando alguns dos principais interesses do grupo de crianças, de modo a implementarmos com o grupo de crianças uma metodologia de trabalho de projeto. Tentámos assim diversas vezes despertar a sua curiosidade sobre algumas questões, porém, sem sucesso. Nas semanas que antecedem o Natal ao escutarmos as conversas das crianças sobre as prendas que desejavam receber no Natal, verificámos que dialogavam entre elas sobre os seus Super-heróis preferidos. Ao observarmos tal entusiasmo, achámos por bem realizar uma conversa em torno desta questão, surgindo assim o nosso problema "O que é um super-herói?".

Um dos aspetos que mais gostei ao longo desta prática pedagógica, foi a concretização do trabalho de projeto, para mim foi uma experiência muito enriquecedora e pude experienciar no terreno, *O que é um trabalho de projeto e como se realiza?*, com a elaboração deste projeto fiquei a saber mais sobre este método de ensino, que apresenta um carácter sócio construtivista.

Este método de trabalho centra-se ainda na investigação e análise e resolução de problemas em grupo, isto pressupõe o seu carácter colaborativo e dinâmico, tendo em conta o contexto, a situação, a problemática e todo o processo que lhe é subjacente e que contribui para chegar ao produto final ou seja para dar resposta ao problema. Constatei que uma das principais características do trabalho de projeto é o papel ativo da criança, este gere-se pelos seus interesses valorizando as suas decisões, pois são estes os protagonistas desta metodologia, daí a importância de planificar com o grupo de crianças.

Aprendi ainda que para realizar o trabalho de projeto em educação pré-escolar, não é necessário haver um total pré-planeamento da proposta educativa. É fundamental enquanto educadora, saber qual a minha intencionalidade educativa e quais as competências que pretendo desenvolver pelas crianças, contudo tem de haver espaço para que em conjunto com o grupo de crianças se construa uma estrutura informal da planificação, negociando com as crianças o que estas pretendem aprender.

Eu e a minha colega empenhámo-nos muito para realizar/ aplicar no contexto a metodologia de trabalho de projeto, com o grupo de crianças pois ambas já tínhamos sido sensibilizadas para a importância desta metodologia de ensino durante a licenciatura. Considero que a realização do trabalho de projeto foi uma das minhas grandes aprendizagens ao longo desta prática e que contribuiu para a minha formação como futura educadora de infância. No final da prática pedagógica, redigimos em colaboração um documento onde estão enumeradas todas as etapas da nossa metodologia de projeto e as atividades realizadas de forma a dar resposta à problemática. Este documento enumera as atividades desenvolvidas pelas crianças (o que se fez, quando, como, onde), os recursos mobilizados (humanos e materiais), ambiente de trabalho (grande/pequeno grupo, ou, individualmente), a aprendizagem das crianças e a avaliação final do projeto. No final apresento em anexo (Anexo 1)¹ uma teia concetual que relaciona os diferentes aspetos abordados através deste trabalho de projeto (Anexo 2)².

2.7. Avaliação em contexto de Jardim de Infância

A avaliação é um dos principais aspetos do processo educativo em educação pré-escolar. Segundo os autores Laevers & Portugal é importante,

... o educador avaliar numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. (2010, p.9)

¹ Anexo 1 -Teia- Metodologia de Projeto "O que é um Super-herói?";

² Anexo 2- Metodologia de Projeto "O que é um Super-herói?";

Desta forma avaliar o desenvolvimento de cada criança e as capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes, constitui uma responsabilidade por parte do educador e requer uma observação/ avaliação contínua de forma a perceber quais os interesses, dificuldades, necessidades e motivações de cada criança. Porém para que seja possível a realização da avaliação das crianças torna-se crucial,

...utilizar formas de registo susceptíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritária, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente. (Laevers & Portugal, 2010, p.9-10)

A concretização da avaliação no contexto foi uma das minhas dificuldades. Foi-nos assim sugerido pela nossa professora supervisora que avaliássemos o grupo de crianças e ainda uma das crianças em específico (criança F.). A avaliação das aprendizagens das crianças, foi feita diariamente através do registo escrito dos seus diálogos durante a realização das propostas educativas e ainda através da observação dos comportamentos e análise dos trabalhos realizados.

Neste sentido, achámos pertinente a criação de um instrumento de recolha de dados, que permitisse registar a informação necessária para a avaliação. Elaborámos uma grelha onde registámos as observações, as competências e a subsequente interpretação de todo o processo educativo mediante a intencionalidade educativa.

Gostaria de salientar que nem sempre é fácil realizar a interpretação de todo o processo, ou seja, concluir através dos dados observados o que foi previsto. Por vezes ao longo do processo de observação, tinha tendência em realizar a minha interpretação, mediante o que observava. Senti assim necessidade de exercitar estes dois processos de forma separada, de forma a conseguir realizar a avaliação das crianças.

Ao longo da nossa prática pedagógica tentei sempre avaliar o processo, tal como referem as OCEPE "...implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução." (Ministério da Educação, 1997, p.27). Esta avaliação permitiu perceber em que medida as propostas educativas eram significativas para as crianças. Desta forma penso que só é possível concretizar futuras planificações mediante uma prévia e cuidada do grupo de crianças, para que percebamos quais as suas dificuldades, necessidades e interesses.

Penso que o processo de avaliação é muito importante para todo o processo de ensino aprendizagens das crianças em idade pré-escolar. Como futura educadora que é fundamental começar a ganhar esta "ginástica" entre a intervenção, observação e recolha de dados, de forma a conseguir avaliar com mais precisão as crianças.

3. DIMENSÃO REFLEXIVA - CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Pedagógica em 1.º Ciclo decorreu ao longo de dois semestres, tendo a duração total de 30 semanas, divididas por dois contextos distintos de 1.º Ciclo.

Durante as primeiras 15 semanas de Prática Pedagógica estive numa escola pública de 1.º Ciclo, no concelho de Leiria, situada numa zona urbana. A primeira Prática Pedagógica, em contexto de 1.º ciclo ocorreu com uma turma de 1.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, dos quais nove são do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Salientando que uma das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE) e outra das crianças estava inscrita no 2.º ano de escolaridade e a repetir o currículo do 1.º ano, frequentando ambas a sala do 1.º ano e a sala de ensino estruturado, presente no Agrupamento de Escolas.

A Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu no último semestre do mestrado, foi realizada numa escola pública, no concelho de Leiria, situada numa zona rural. Ocorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo, que era constituída por vinte alunos, dos quais dez eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Um dos alunos estava assinalado com NEE, estando a cumprir o currículo do 1.º ano de escolaridade.

Ao longo das várias semanas de Prática Pedagógica elaborei diversas reflexões semanais que me permitiram realizar a dimensão reflexiva em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida enuncio alguns dos principais aspetos que contribuíram para construir as minhas aprendizagens como futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao iniciar a prática pedagógica estava muito expectante quanto a este novo contexto. Sentia-me satisfeita por finalmente poder estagiar durante um maior período de tempo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto ser este um dos meus contextos de eleição.

Ao iniciar a minha prática pedagógica neste novo contexto, uma das questões que coloquei foi, *Que professora quero eu ser?*, eis a questão a que tenho tentado dar resposta a cada dia. Sendo que na minha perspetiva um bom professor, tal como refere Santos (1985, p.36) é aquele que possui o “saber”, que “sabe fazer” e principalmente que “sabe ser”.

Aos poucos fui-me (re) descobrindo, moldando e encontrando respostas, para algumas das questões que fui colocando ao longo da prática pedagógica e fui percebendo qual o papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de que forma as suas práticas influenciam os alunos e contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na minha opinião um bom professor tem de ter a capacidade de se questionar, de refletir, de trabalhar em colaboração com os colegas, possuindo autonomia e responsabilidade sobre o contexto onde está inserido e sobre o seu grupo de alunos, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências e para a sua construção cívica. Mas para além de todos estes aspetos, penso que um bom professor é aquele que ensina através das emoções.

Um bom ensino não depende apenas do facto de se ser ou não eficiente, de se desenvolverem competências, de se dominarem determinadas técnicas ou de se possuir o tipo de conhecimento adequado. O bom ensino também implica um trabalho emocional. Está imbuído de prazer, paixão, criatividade, desafio e alegria (Hargreaves, 1995). Trata-se, segundo Fried (1995), de uma vocação apaixonada... os efeitos da reforma educativa muitas vezes colocam o conhecimento acima da afectividade como prioridade para a melhoria do sistema. Daqui resulta a falta da atenção para com as pessoas, as coisas e até mesmo para com as ideias... (Hargreaves, 1997, p.12 citado por Day, C.2001, p.24)

Desta forma, como refere Day, "...a cognição e a emoção desempenham um papel fundamental no processo reflexivo" do professor, sendo que "...os professores que reflectem 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 seu ensino." (2001, pp. 47-48)

Aprendi que, refletir é mais do que descrever uma situação é olhar para a situação e ir para além desta, o professor deve portanto ter um olhar introspetivo perante a sua prática pedagógica, construindo e reajustando diariamente os seus conhecimentos.

Ser professor não é uma tarefa fácil, mas mais do que ser professor é preciso ser pessoa e estar atenta e disponível para os alunos contribuindo para o crescimento físico, cognitivo e psicossocial.

Como futura professora espero ter em consideração as várias aprendizagens realizadas ao longo da prática pedagógica do mestrado, tendo em atenção os diferentes pressupostos que gerem a conduta do trabalho docente. Pretendo continuar a ter uma postura crítica e reflexiva, perante o que observo adequando a minha postura em sala de aula pois penso que este é o passo fundamental para alterar, melhorar e adequar a prática pedagógica e reajustar/ inovar as metodologias de ensino.

Penso que o professor pode ser considerado a "alavanca" do futuro, sendo a forma como este dirige a sua ação e a sua prática pedagógica diária fundamentais no processo de ensino das crianças.

3.2. Prática de Observação de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para ambos os contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico realizámos um plano de observação que estava dividido pelos principais focos: o grupo de alunos, sala, instituição e o meio envolvente. Este plano foi fundamental pois para além de ser um guia ao longo da nossa prática permitiu-me determinar e facilitar a organização e a seleção dos principais objetivos a serem observados.

No meu ponto de vista, observar o grupo de alunos no 1.º ano e no 3.º ano de escolaridade, as aulas, os métodos e estratégias das professoras e a relação estabelecida entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno foram passos cruciais para adequar a nossas práticas pedagógicas aos contextos. De acordo com Santos (1985, p.69) o “Atendimento, observação e escuta são pois condições para que o professor conheça o aluno, o compreenda, o ajude a desenvolver-se e para que lhe manifeste essa sua disponibilidade.”

A observação em ambos os contextos foi participante, o que permitiu uma compreensão mais pormenorizada dos contextos e da forma como as crianças e os adultos interagem

entre si. Durante o período de observação houve ainda a possibilidade de consultar alguns documentos, como o Regulamento Interno, Projeto Educativo e o Documento Caraterizador do Agrupamento de Escolas.

Em ambos, houve a oportunidade de realizar a análise documental dos Processos Individuais das Crianças, ficando assim a conhecer, onde vivem, qual o seu agregado familiar e se beneficiam ou não de apoio social. A consulta destes documentos permitiu-me ter um olhar mais aprofundado quanto ao contexto familiar e social dos alunos.

Ao longo da prática de observação tive a oportunidade de circular pela sala, observando a concretização dos trabalhos dos alunos, verificando as suas facilidades e dificuldades aquando a realização das propostas educativas. Observar os contextos e comparar a teoria com a prática, fez-me refletir sobre os diferentes momentos do processo educativo e a forma como estes se coadunam diariamente.

Durante a prática de observação, constatei que as práticas de ensino e os valores eram bastante diferentes, nestes dois contextos. Enquanto no 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, o ensino estava mais centrado nos alunos como principais intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, sendo valorizadas as expressões artísticas, no 3.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, o ensino estava mais centrado no professor, como principal transmissor dos conhecimentos, sendo mais valorizadas as áreas disciplinares do português e sobretudo da matemática.

3.3. Planificação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Num segundo momento iniciou-se a intervenção, na qual tivemos de realizar planificações diárias. Primeiramente senti necessidade de realizar uma reflexão em torno das seguintes questões "-Para que vou ensinar? - Como vou ensinar? - O que vou ensinar? - Como poderei saber se os alunos aprenderam?" Pais & Monteiro (1996, p. 36) e só assim se passou à elaboração das planificações e à escolha das atividades que pudessem promover aprendizagens significativas nos alunos.

No meu entender a planificação é um instrumento de trabalho no qual está definido o plano de aula tendo em conta os pressupostos do currículo, este deve orientar o

professor ao longo da sua prática, devendo também ser flexível mediante o contexto em que é implementado.

Roldão, salienta que cabe assim ao professor, o papel de planificar e de,

...conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos. (2005, p.58)

Desta forma o professor deverá encontrar diferentes estratégias de ensino, diversificando os momentos em sala de aula, de modo a que se tornem mais proveitosos para todos os alunos. No entanto não existe apenas uma estratégia única para planificar uma atividade e estas dependem da intencionalidade educativa do professor, um "...mesmo conjunto de actividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar." (Roldão, M., 2009, p.59).

Ao longo desta experiência de estágio constatei que o currículo formal é o que está mais presente no contexto de ensino, por sua vez o currículo oculto é muitas das vezes menosprezado. No 1.º CEB há tendência de planificar o ensino, partindo do currículo formal, ou seja aquele que é exigido oficialmente. Penso que cabe ao professor fundamentar-se cientificamente e ter uma postura reflexiva quanto ao modo como vai conduzir o ensino e avaliar os seus alunos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento integral e a proporcionar-lhes aprendizagens que vão para além das formalizadas.

No entanto a planificação abarca outras dimensões para além do currículo, o professor deverá ter em consideração os diferentes documentos orientadores do Ministério da Educação como também os documentos da instituição, plano anual de atividades, projeto educativo, projeto curricular de escola, entre outros que lhe são veiculados para orientação da sua prática.

Os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões. E só ele poderá adoptar as decisões já antes referidas. Ele realiza a síntese do geral

(Programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas). (Zabalza, 1992, p.1)

Ao longo da minha prática pedagógica fui tendo a percepção que o professor não deve encarar o currículo como um instrumento de trabalho rígido e estático, devendo ter em consideração todos os documentos referidos anteriormente e sobretudo as crianças. Estas devem ser o foco da sua ação, devendo este contribuir para uma pedagogia em participação "...do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa." (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.15) na qual as crianças sejam os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso o professor deverá ainda planificar,

...em equipa e em união com os pais e outras pessoas colectivas da comunidade social implicados no ensino, esboçam as linhas mestras do seu trabalho, estudam as possibilidades de resolução de problemas anteriormente sentidos e as formas de reforçar os êxitos conseguidos, definem os tipos de dimensões educativas e instrutivas prioritárias, clarificam os porquês e as finalidades, inventariam os recursos disponíveis, etc. (Zabalza, 1992, p.2)

Assim sendo o professor ao envolver nas suas práticas, os aspetos anteriormente referidos, irá proceder a um ensino coletivo, ou seja menos centrado no seu trabalho e na sala de aula, e mais globalizador e inclusivo com todos os intervenientes da comunidade educativa.

Nem sempre é fácil a execução de uma atividade completamente nova sem que tenhamos qualquer experiência no contexto. Porém a planificação cuidada e pensada, facilita este processo. Tal como refere Ribeiro & Ribeiro (2008, p.51) a planificação tem de conter "o que se planeia ensinar", ou seja os objetivos e conteúdos e ainda "o como se planeia ensinar", sendo no meu ponto de vista, este último tópico mais complexo, pois nem sempre é fácil recorrer a novos métodos e experiências que sejam suficientemente desafiadoras e que de certa forma vão ao encontro dos objetivos e conteúdos enunciados nos programas e metas curriculares.

É fundamental seguir o currículo, mas também ter a capacidade de flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, ao planearmos é fundamental que os conteúdos obedeçam a uma "linha condutora", uma ordem ou sequência em que se vai ensinar independentemente se esta é a sequência ou não que vem no currículo.

Os conteúdos a serem lecionados, devem atender a uma organização interdisciplinar envolvendo os processos pedagógicos-didáticos e estabelecendo uma sequência. Penso que se os conteúdos a serem lecionados estiverem interligados permitem que os alunos aprendam de forma mais contextualizada permitindo-lhes estabelecer ligações entre as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

Aprendi que por vezes as experiências educativas complexas em termos de planificação e recurso são mais férteis quando implementadas junto do grupo de alunos. Pensar, organizar, planificar e construir materiais didáticos diferentes e estimulantes para os alunos envolve um grande trabalho de equipa e de pesquisa, e ao longo deste processo considero que trabalhar em colaboração com a minha colega de estágio foi uma mais-valia para a minha formação e para a aquisição de novas aprendizagens.

Ao realizar as planificações, fui tendo uma maior noção da quantidade de atividades e do tempo necessário para as realizar de acordo com o grupo de alunos. Penso que a planificação cuidada e pensada possibilita uma gestão adequada do tempo, no entanto, aos poucos fui tentando dar menos relevo ao tempo de modo a fruir dos momentos com os alunos e deixando-os explorar os assuntos que eram do seu interesse, com maior profundidade.

Aprendi, que apesar do que nos é exigido em termos de agrupamento e de programa, o professor tem de ter a capacidade de refletir sobre o processo educativo e induzir resultados de aprendizagem que não são explicitamente visados pelos planos e programas de ensino, respetivamente a aquisição de valores, atitudes, de formação social, moral e de reprodução social. Segundo Beltrão & Nascimento a educação para a cidadania passa assim pela,

...educação política, pela educação cívica, pela educação para os valores e pela educação para o carácter, mas transcende-as, na medida em que integra estas vertentes no desenvolvimento global do/da Homem/ Mulher com vista à participação plena e activa em todos os aspetos, pessoais, colectivos, que caracterizam a sociedade humana. (2000, p.49)

Tive ainda a cuidado de realizar atividades no âmbito das diferentes áreas disciplinares, não só para poder experienciar mas também para implementar metodologias e estratégias que temos vindo a aprender ao longo da nossa formação.

Apesar de ter conhecimento de como se realizava uma planificação no 1.º CEB, aos poucos considero que fomos melhorando em alguns aspetos as nossas planificações, tentando sempre adequar a planificação ao grupo de alunos e tendo o cuidado de avaliar os alunos e as aprendizagens alcançadas.

Na prática pedagógica no 1.º ano de escolaridade, tive a oportunidade de planificar com o grupo de alunos e de lecionar os conteúdos de forma transdisciplinar abarcando as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, através da metodologia de trabalho de projeto, como apresento mais à frente.

3.4. Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante a prática pedagógica, houve ainda o cuidado de realizar a avaliação do ensino, de acordo com Ribeiro & Ribeiro,

A avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos. (2008, p. 59)

Os autores referem que a "Avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões." (Abrantes, 2002b, p.25). A previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir ao longo das atividades e na formulação das estratégias de ensino são fundamentais para perceber quais as lacunas da planificação e em que medida podemos levar todos os alunos a aprender. A avaliação permite que o professor analise o processo por si planeado, verificando as principais dificuldades dos alunos e por sua vez, quais as inadequações da atividade, de modo a reajustar o seu trabalho, "A intencionalidade, a coerência e os modos de organização e avaliação fundamentados constituem as peças-chave da estratégia." (Roldão, M. 2009, p.68).

Ao longo do processo e em ambos os contextos foram utilizados dois tipos de avaliação, formativa e sumativa. De acordo com o Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de junho,

16. A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a

uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorre. (Abrantes, 2002b, p.89)

Ou seja, esta avaliação é contínua logo ocorre ao longo da unidade de ensino, e tem como principal objetivo fornecer informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos para que o professor consiga adequar o processo de ensino ao seu grupo. Por sua vez a avaliação sumativa segundo Ribeiro & Ribeiro,

...procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados nos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado. (2008, p.359)

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de junho, refere ainda que,

22. A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. (...) 25. Sempre que se realiza uma avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes (...) reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte. (Abrantes, 2002b, p.90)

A avaliação sumativa foi realizada através das fichas de avaliação, no final de cada período. Ao elaborar e corrigir as fichas de avaliação aprendi a avaliar e a perceber como se formulam as questões e quais as questões que levantaram dificuldades nos alunos.

Após a correção das fichas de avaliação dos alunos, pude constatar algumas das suas principais dificuldades em específico e adequar as aulas ao grupo, reforçando alguns dos conteúdos que não foram consolidados.

Penso que a posterior correção colaborativa das fichas de avaliação em sala de aula, pode ser uma mais-valia para o grupo de alunos, possibilitando-lhes esclarecer algumas das suas dúvidas e observar eventuais incorreções. Penso que só assim os alunos conseguem perceber e ter autoconsciência do que erraram na ficha de avaliação e tentar desta forma perceber e estudar os aspetos que ainda não conseguiram consolidar.

Os erros não traduzem sempre uma falha de conhecimento ou uma falta de trabalho; certos erros podem ser um elemento de informação sobre as concepções que um aluno tem relativamente a uma dada noção; (Ponte & Serrazina, 2000, p.103)

Os erros, como referem os autores, podem ser vistos numa perspetiva positiva no processo de ensino-aprendizagem e a partir deles construir novas aprendizagens.

Os erros do aluno podem e devem ser tidos em conta de um modo positivo no processo de aprendizagem; para que ele progrida, é preciso que perceba que a sua resposta está errada; a resposta correcta não pode simplesmente substituir a resposta errada - deve construir-se a partir da resposta errada. (Ponte & Serrazina, 2000, p.103)

No processo de avaliação, houve a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, pois como referem Pais & Monteiro (1996, p. 52)

Com turmas heterogéneas, constituídas por alunos de diferentes níveis etários e de origens sócio-culturais diversas, há que fazer a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação. Só diversificando instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correcta a aprendizagem, as capacidades e as atitudes desses alunos.

Alguns dos principais instrumentos de avaliação foram, a observação, os registos de incidentes críticos, as escalas de classificação e as fichas de avaliação.

Ao longo deste processo constatei que a avaliação formal, ou seja, aquela que é realizada através das fichas de avaliação é muitas das vezes mais valorizada do que a avaliação informal, realizada pela observação, uma vez que esta é considerada mais subjetiva e pouco estruturada, de acordo com Pais & Monteiro (1996, pp. 53-54). No entanto, penso que a observação é fulcral no processo de avaliação, pois permite ao professor ter uma maior perceção do que acontece durante o decorrer das aulas, ajudando os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Em ambos os contextos os alunos realizaram diversas vezes, a sua autoavaliação, o que lhes permitiu refletir sobre as suas práticas em sala de aula e verificar em que situações ainda têm dificuldades, de acordo com os autores,

A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua actividade cognitiva. (...) É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz. (Abrantes, 2002b, p. 77)

Uma das minhas dificuldades foi a elaboração dos critérios de avaliação relativos às questões das fichas de avaliação. Eu e a minha colega sentimos necessidade de construir uma grelha de avaliação em formato informático que nos facilitou todo este processo de correção e permitiu-nos ainda aprender a realizar as classificações das várias questões.

A classificação, por seu turno, transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar. (Ribeiro & Ribeiro, 2008, p.338)

3.5. Momentos de reflexão e de aprendizagem 1.º ano de escolaridade

Sendo o 1.º ano de escolaridade o primeiro ano de ensino formal, sentia curiosidade em conhecer mais detalhadamente as características deste contexto e os documentos que orientam o ensino formal, nomeadamente os programas e as metas curriculares.

Foram várias as aprendizagens ao longo do estágio, que me fizeram desenvolver profissionalmente. No início do estágio comecei por observar as rotinas diárias e as dinâmicas em sala de aula no 1.º ano de escolaridade e constatei que estas se diferem em vários aspetos do contexto de pré-escolar. Quando os alunos chegam ao 1.º CEB, a estrutura da sala de aula e a forma como é dirigido o ensino exige uma adaptação a este novo contexto, o que não é fácil para todas as crianças. Observei que algumas das crianças ainda não se encontravam preparadas para o ensino formal, sendo um dos seus principais interesses os momentos de recreio. Estas crianças distraíam-se com facilidade e não estavam concentradas durante os tempos letivos, brincado com os materiais escolares, e algumas delas traziam para a sala de aula objetos de conforto. De acordo com Sim-Sim,

A transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos). (2009, p.111)

Aprendi que é fundamental acompanhar a criança neste processo de transição, deste modo, penso que o professor tem de adequar a sua postura e a forma como conduz o ensino, para que haja uma continuidade educativa interciclos. Tentei sempre ter uma escuta ativa e uma postura observadora de modo a perceber quais os interesses e necessidades das crianças, e a forma como poderia contribuir para a sua adaptação neste

novo contexto. Desta forma, optámos por realizar a grande maioria das atividades no parque exterior e em pequenos grupos, de forma a contribuir para esta transição entre os contextos.

Aprendi ainda que é fundamental no 1.º ano de escolaridade, dar tempo para que as crianças aprendam, sendo este um período de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, é importante que esta seja uma aprendizagem gradual e com significado para todas as crianças. Neste sentido a criatividade das atividades e as mnemónicas são parte integrante deste processo e podem ser um meio para facilitar estas aquisições.

Aprendi que ao usarmos mnemónicas para lecionar os conteúdos os alunos lembram-se mais facilmente do que foi lecionado em sala de aula brincado com as mnemónicas até mesmo durante o recreio.

3.5.1. Importância das Expressões Artísticas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no 1.º ano de escolaridade

O facto de termos realizados inúmeras atividades no âmbito das expressões artísticas, é por si só, uma vantagem no processo de aprendizagem dos alunos, pois tal como referiu a nossa professora cooperante, estes estavam mais motivados para vir para a escola e para aprender. Stern refere que,

O objetivo da educação artística, sendo também a adaptação social do ser, é, em primeiro lugar, o desabrochar da personalidade. É por isso, que embora a criação se realize na colectividade, e com utensílios colectivos, é ela própria estritamente individual. (1974, p.32)

Neste sentido, é fundamental promover as expressões artísticas, no ensino básico, pois segundo Santos (1989), estas são de extrema importância para o "...desenvolvimento "harmonioso da pessoa humana." e contribuem neste sentido para o "2) Apuramento da sensibilidade e da afectividade; 3) aproveitamento noutras matérias escolares; 4) equipamento experimental para a vivência artística; 5) enriquecimento expressivo na formação artística." (p.25).

Observei que os alunos estavam muito mais motivados na realização das atividades quando estas envolviam as expressões artísticas. Porém, para mim foi uma aprendizagem a implementação de atividades fazendo uso de todas as expressões

artísticas uma vez que foi a primeira vez que estive num contexto onde foi possível a implementação dos conteúdos aliados a estas áreas curriculares.

Desta forma penso que se os conteúdos estiverem interligados permitem aos alunos aprenderem de forma interdisciplinar e por sua vez de forma transdisciplinar, permitindo-lhes fazer pontes de ligação entre as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares e indo para além do que lhes é subjacente. Como refere a Unesco (1983) in Sanches (1994, p.63),

A primeira (a interdisciplinaridade) implica o encontro e a cooperação de duas ou mais disciplinas, cada uma empregando os seus próprios esquemas conceptuais, a sua forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação. A segunda (a transdisciplinaridade) pelo contrário, implica que o contacto e a cooperação entre diversas disciplinas tenha lugar principalmente pelo facto dessas disciplinas terem acabado por adoptar um mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou elementos de um mesmo método de investigação - genericamente, o mesmo paradigma.

A realização de atividades no âmbito das expressões artísticas, nomeadamente os ateliers, criados em sala de aula permitiram-me ter um olhar mais atento e reflexivo quanto ao processo de ensino-aprendizagem e às diferentes estratégias que podem ser utilizadas para lecionar os conteúdos. O uso das diferentes estratégias no âmbito das expressões artísticas, permitiu-me ter um maior contacto com o grupo de alunos e ainda gerir/ organizar o grupo desenvolvendo algumas competências de cidadania entre pares, nomeadamente a organização da sala de aula, respeito e compreensão pela opinião dos colegas e a partilha de materiais.

3.5.2. Metodologia de Trabalho de Projeto "O que acontece na Europa?"

O facto de termos implementado a metodologia de trabalho de projeto no 1.º ciclo foi uma das nossas grandes aprendizagens. De acordo com Beltrão & Nascimento, a metodologia de trabalho de projeto,

...pode definir-se como a resolução de um dado problema por um grupo. Neste processo, cada elemento tem um papel a desenvolver, de acordo com as suas capacidades e competências. A riqueza pedagógica desta metodologia resulta da articulação e integração, harmoniosas e holísticas, das diversas contribuições individuais. O todo é muito mais que a soma das partes. As diferentes experiências pessoais de cada elemento do grupo, os seus saberes e as suas especificidades, enquanto seres humanos, permitem encarar o problema na sua globalidade. (2000, p. 105)

Passar por todas as fases do projeto permitiu-me ter uma maior noção da forma como é constituída esta metodologia.

Apesar da multiplicidade de processos e métodos que o Trabalho de Projecto pressupõe podemos considerar as seguintes etapas na sua abordagem:

1. Identificação e formulação do problema;
2. Planificação e preparação do trabalho;
3. Trabalho de campo;
4. Tratamento dos dados e conclusões;
5. Apresentação dos resultados e avaliação final;

Estas etapas não são estanque e bem delimitadas temporalmente. Pelo contrário, a prática de utilização desta metodologia mostra a necessidade de flexibilização e de reformulação, quer das estratégias de actuação, quer dos planos de trabalho. (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 106)

A dinâmica praticada por nós de modo a relacionar os conteúdos do 1.º ano do 1.ºCEB que faltavam lecionar no 2.º e 3.º período e o projeto "O que acontece na Europa?", no meu ponto de vista, foi uma das aprendizagens. Este processo exigiu uma grande ginástica criativa e uma constante reflexão. Adequar, relacionar, criar, entre outros, são algumas das etapas pelas quais tivemos de passar quando estamos a realizar as planificações em colaboração com o grupo de alunos.

O facto de termos chegado aos encarregados de educação através do trabalho de projeto, mas principalmente trazê-los até ao contexto e levá-los a perceber as vivências, as aprendizagens, os processos, as atividades e os trabalhos desenvolvidos pelos seus educandos, foi uma mais-valia, tanto para os alunos como para nós como futuras profissionais de educação, pois o que pensávamos ser impossível, de facto é possível no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Penso que se o professor der voz aos alunos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais motivador permitindo a realização de aprendizagens cooperativas. "A aprendizagem cooperativa ensina, simultaneamente, valores e conteúdos, isto é, utilizando os conteúdos curriculares e os processos instrucionais." (Beltrão & Nascimento, 2000, p. 103). O facto de se trabalhar colaborativamente e de se planificar em conjunto, possibilita aos alunos manifestarem as suas escolhas, interesses e necessidades permitindo-lhes tomar decisões quanto ao que querem aprender e como querem conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Gostei muito de realizar este projeto, e levo para o meu futuro muitas das aprendizagens que fui fazendo ao longo da sua elaboração, enuncio assim que há a possibilidade de trabalhar no 1.ºCEB através da metodologia de trabalho por projeto, porém envolve um grande esforço o cruzamento do projeto com os conteúdos a serem lecionados o que nem sempre é tarefa fácil.

3.6. Momentos de reflexão e de aprendizagem no 3.º ano de escolaridade

Quando iniciei o estágio neste contexto, estava um pouco receosa, pois nunca tinha estagiado numa turma de 3.º ano do 1.º CEB. Apesar de conhecer quais os conteúdos a serem lecionados, o grau de exigência e a extensão do programa eram dois dos aspetos que me preocupavam, questionei-me inúmeras vezes "Serei capaz de estar à altura deste desafio?".

Com o passar das semanas, comecei a ficar mais confiante, pois já conhecia algumas das principais dificuldades e facilidades dos alunos e a forma como interagiam. O grupo de alunos era muito afável, curioso e participativo perante as atividades propostas, o que e levou a fundamentar-me cientificamente para todas as aulas e a pesquisar para além dos conteúdos a serem lecionados.

Tive ainda o cuidado de realizar atividades no âmbito das diferentes áreas disciplinares, não só para poder experienciar mas também para implementar metodologias e estratégias que temos vindo a aprender ao longo da nossa formação.

Nas diferentes áreas disciplinares apoiámos sempre a nossa prática com diferentes materiais didáticos (biografia dos autores/pintores; cartazes do corpo humano; fotografias de obras de arte; placares de matemática). Eu e a minha colega, no âmbito da área disciplinar do estudo do meio, usámos como estratégia de ensino, cartazes ilustrativos dos diferentes sistemas do corpo humano. Ao longo das aulas fomos construindo os cartazes e no final da unidade de ensino, houve o compilar de todos eles. Os alunos criaram um livro "gigante" intitulado "O corpo humano". O uso de materiais didáticos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois permite-lhes ter uma maior perceção dos conteúdos a serem abordados, cabe assim ao professor estimular a criatividade dos alunos para a criação dos mesmos.

Desta forma os alunos devem ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor envolvê-los no processo de gestão, planificação e criação de materiais didáticos, de modo a que estes deem outro significado ao que é aprendido. Considero que todo o processo de interação com os alunos constitui por si só uma aprendizagem muito importante a todos os níveis e que me fez crescer pessoalmente e profissionalmente.

Aprendi que devemos ter um cuidado especial na seleção das atividades, pois estas devem despertar o interesse dos alunos contribuindo para a aquisição de aprendizagens-significativas, pois segundo Not, L. (1991, p. 107) "O interesse é indispensável em atividades de aprendizagem, porque melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço."

Realizar a síntese com o grupo de alunos no final do dia foi também uma das minhas aprendizagens. A realização da síntese, coletivamente, permitiu-me fazer um sumário do que se passou ao longo da aula e do que foi aprendido durante o dia, lembrando os alunos para os vários aspetos que foram abordados.

Penso que seja fundamental, sempre que possível realizar uma reflexão no final da aula do que foi aprendido, do que correu melhor/pior, o que deverá ser reforçado na próxima aula, etc. para que consiga fazer o ponto da situação e verificar o que de facto foi mais significativo para os alunos. Avaliando desta forma todo o processo de ensino e reformulando as minhas práticas diárias de forma a ajustá-las ao grupo de alunos.

Ao longo do estágio comecei a perceber que os alunos tinham um especial interesse pelos trabalhos de casa de pesquisa. Para motivar os alunos na realização dos trabalhos de casa, eu e a minha colega solicitámos diversas vezes que os alunos realizassem pesquisas relativamente às temáticas abordadas em sala de aula. Como refere Bassan (1978, p.80, in Pires 2012, p.5) para motivar os alunos para a realização dos TPC é necessário identificar os seus centros de interesse "os centros de interesse servem à adaptação de todo o ser tanto no ponto de vista físico, como intelectual e moral." Penso assim que os professores tanto em sala de aula como nos trabalhos de grupo e nos trabalhos de casa que solicitam aos alunos, devem ter em consideração os centros de interesse dos alunos permitindo que estes desenvolvam a sua criatividade e imaginação. Assim sendo, o professor tem um papel fundamental no processo educativo dos alunos, devendo "estimular a sua criatividade em vez de os reprimir continuamente, em nome

da disciplina e dos preconceitos." (Santos & Balancho, 1978 in Pires, 2012).

3.6.1. Importância do trabalho de grupo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no 3.º ano de escolaridade

Com a minha observação e com os diálogos que fui tendo com os alunos ao longo do estágio, fui verificando que estes estavam mais interessados e motivados na realização das atividades quando estas envolviam as expressões artísticas e o trabalho de grupo.

De acordo com Santos (1989, pp. 30 e 41) a "...educação pela arte, é uma educação da sensorialidade e da psicomotricidade, da sociabilidade e da sensibilidade, numa intenção integradora e globalizante." atendendo ao desenvolvimento "...harmonioso da personalidade através de actividades de expressão artística".

Desta forma penso que se os conteúdos do currículo estiverem interligados permitem aos alunos aprenderem de forma mais contextualizada fazendo pontos de ligação entre as diferentes áreas disciplinares, não disciplinares e entre a vida quotidiana dos alunos, permitindo uma abordagem interdisciplinar. Beltrão & Nascimento (2000, p. 192) reforçam que a Arte pode ser vista como uma "transferência, no sentido de otimizar as outras áreas do currículo" desta forma torna-se importante a implementação de atividades de expressão artística que promovam o trabalho de grupo.

O trabalho de grupo, foi uma das estratégia adotadas para a realização de inúmeras atividades,

2. O trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento. Com trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências. (Pato, 1995, p. 9)

Sempre que os alunos terminavam de realizar uma atividade que envolvia o trabalho coletivo (em grupos) questionavam-nos "Podemos voltar a trabalhar assim em grupos?", o que penso ser positivo, pois demonstram que estes estavam motivados em realizar atividades neste âmbito, sentindo-se mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e em colaborar com os colegas, Not refere que,

- ...o trabalho de grupo forma os participantes na concertação com discussão, projectos e planificação das actividades, assim como na cooperação, ajustamento recíproco das condutas e

repartição das tarefas, tendo em vista uma maior eficácia, o que é fundamental na educação da pessoa. (1991, p. 133)

Penso que a escolha das atividades para serem realizadas em grupos, e a organização da sala de aula e dos grupos de trabalho, foram grandes aprendizagens ao longo do percurso. Tal como refere Pato,

8. O trabalho de grupo requer, por parte do professor, estudo, preparação teórica e técnica, mas, sobretudo, uma atitude de reflexão constante da sua experiência, com os reajustamentos dela decorrentes. Reflexão individual e também com abertura para o debate com colegas do seu grupo disciplinar ou outros. As aulas de trabalho de grupo são um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender, não só para os alunos, mas também para os professores. (1995, p.11)

3.7. Dificuldades sentidas durante o estágio no 1.º CEB

Uma das dificuldades sentidas ao longo do percurso foi a gestão do grupo de alunos, sobretudo após os intervalos entre os tempos letivos. Pois quando estes se dirigiam para a sala de aula, encontravam-se mais inquietos e com menos concentração para continuar a realizar as atividades. Desta forma uma das estratégias utilizadas foi a escolha de atividades mais lúdicas para os momentos que sucedem o intervalo de modo a motivar os alunos.

A gestão dos trabalhos de grupo nem sempre foi uma tarefa fácil. Em ambos os contextos numa fase inicial quando os alunos começam a trabalhar em grupo existem diversos problemas que geram conflitos, e atitudes menos corretas por parte de alguns elementos do grupo e os alunos não hesitam em solicitar a presença do professor para os resolver. Segundo Pato,

À medida que os alunos vão ganhando experiência de trabalho de grupo, segurança e controlo da dinâmica do seu corpo, os consensos relacionais estão facilitados e a dependência do professor, enquanto árbitro, quase desaparece. É uma aprendizagem por etapas, em que o grupo tem que sentir que pode recorrer ao professor sempre que a situação o impuser, mas que é maior o valor do sucesso quando por si, a sós, superam dificuldades. (1995, p.51)

Gostaria de referir que nem sempre é fácil a execução de uma atividade completamente nova sem que tenhamos qualquer experiência em contexto. Porém a planificação cuidada e pensada, facilita este processo. Ao realizar as planificações, fui tendo uma maior noção da quantidade de atividades e do tempo necessário para as realizar de

acordo com o grupo de alunos. Porém nem sempre conseguimos concluir tudo aquilo que estava proposto na planificação.

Outra das minhas dificuldades foi encontrar estratégias para canalizar a energia dos alunos durante o período da tarde, respirar, repousar, espreguiçar, cantar, antes de iniciar a aula, foram algumas estratégias por mim utilizadas. O uso de diferentes estratégias para chamar a atenção do grupo de alunos possibilitou-me gerir/ organizar o grupo e estabelecer algumas das normas para o bom funcionamento das atividades, para que todos se respeitassem e se compreendessem, o que nem sempre foi fácil, pois alguns dos alunos tendem a mostrar ainda alguma intolerância para com os colegas que têm diferentes ritmos de aprendizagem.

Elaborar e corrigir as fichas de avaliação, foi também uma das minhas aprendizagens, porém perceber os critérios de avaliação ao início não foi fácil. No entanto considero que tenho ainda algumas dificuldades em atribuir uma classificação às produções escritas dos alunos, sendo esta classificação mais subjetiva e dependendo da forma como cada aluno orienta o seu processo de escrita criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - DIMENSÃO REFLEXIVA

No final do estágio no pré-escolar e no 1.º CEB, considero que foram muitas e diversificadas as aprendizagens que fiz. Aprender como se elabora uma planificação nestes dois contextos, as diferentes estratégias para gestão do grupo de crianças, o uso de diferentes metodologias de ensino e a seleção de materiais didáticos e de propostas educativas que permitam construir experiências educativas enriquecedoras e que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, foram sem dúvidas as minhas grandes aprendizagens.

Gostaria ainda de salientar, que a oportunidade de colocar em prática o que aprendemos durante a licenciatura e o mestrado é muito importante, pois conseguimos aos poucos diferenciar a teoria e a prática. Finalizando, considero que todo o processo de interação com as crianças constitui por si só uma aprendizagem muito importante a todos os níveis e que me fez desenvolver pessoalmente e profissionalmente.

Saber ouvir, respeitar, entender, dar atenção, mimar são, na minha opinião, as condições principais para ser um bom profissional de educação. Assumo assim que um

profissional de educação deve ser sobretudo uma pessoa muito humana e dedicada, apoiando as crianças e contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deve também ter em conta o envolvimento das família e da comunidade, sendo que "...aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a viver com os outros" Laevers & Portugal (2010, p.144), são os elementos principais para o desenvolvimento integral das crianças.

Considero que uma das experiências mais enriquecedoras da Prática Supervisionada, foi a implementação da metodologia de trabalho de projeto, tanto no pré-escolar como no 1.º CEB. Saber como é constituída, quais as suas etapas e o motivo dessa organização, a forma como a criança e o educador participa em todo processo foi uma mais-valia para a minha formação como futura profissional de educação.

Gostaria ainda de salientar que o processo de entreajuda, reflexão e de partilha com a minha colega de estágio foi fundamental para a implementação desta metodologia de trabalho, sendo na minha perspetiva este o caminho para a construção de aprendizagens mútuas.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

INTRODUÇÃO

Na Parte II do meu relatório final de mestrado, exponho a Dimensão Investigativa, que se trata de um projeto de investigação-ação e tem como finalidade perceber quais as relações de colaboração que se estabelecem quando se trabalha através de projetos. Este estudo foi realizado ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer do projeto desenvolvido com o grupo de alunos.

A minha Dimensão Investigativa é assim composta por seis partes distintas e culmina com algumas respostas à questão de investigação bem como a alguns dos objetivos propostos. Em primeiro faço uma breve reflexão sobre a relevância da investigação, seguidamente apresento o enquadramento teórico onde mostro alguns dos aspetos já abordados sobre esta temática por diversos autores. Apresento também a metodologia da investigação, os instrumentos de recolha de dados onde exponho a problemática e os seus objetivos, o contexto de investigação, participantes do estudo e a descrição do estudo. No final apresento a análise de conteúdo dos diários de bordo da investigadora bem como da entrevista realizada à professora cooperante, concluindo com as possíveis respostas à questão de investigação bem como fragilidades do estudo e possíveis investigações.

RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Penso que este seja um tema pertinente, pela escassa relevância que o sistema de ensino tem dado às novas metodologias de ensino-aprendizagem e por sua vez à flexibilidade curricular. Considero a metodologia implementada em sala de aula durante a realização do projeto de investigação-ação muito pertinente uma vez que tenho percebido que são poucos os professores que trabalham através de projetos, no 1.º ciclo do ensino básico. Através deste trabalho pretendo perceber quais as relações de colaboração que são estabelecidas através das dinâmicas realizadas através de projetos, bem como em que medida estas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Pretendo ainda refletir sobre a importância dos projetos no desenvolvimento de competências de colaboração e em que medida estes podem contribuir para a formação de cidadãos do mundo, como refere Beltrão & Nascimento, a escola deve portanto "... preparar os alunos para a cooperação e a capacidade de trabalhar em equipa." (2000, p.27-28).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste tópico é apresentado o enquadramento teórico, onde são salientados alguns aspetos relevantes e que vêm fundamentar a minha investigação. Está assim dividido por seis partes distintas.

1.1. O Currículo

No sistema educativo português, o termo currículo tem sido debatido por diversos autores, no entanto Roldão vem clarificar alguns aspetos sobre o currículo,

Currículo não é sempre nem necessariamente sinónimo de currículo escolar. No seu sentido etimológico mais lato, currículo, do latim *curriculum*, significa, como sabemos, percurso, sequência, *cursus* e também, por isso, a passagem, de uma geração a outra, daquilo que constitui a substância do percurso, que é necessário à inserção numa dada sociedade. Trata-se, assim, do *corpus* de aprendizagem que importa socialmente garantir que é adquirido. (1999, p. 9)

Em todas as sociedades é fundamental que haja um currículo organizado com fim a garantir a passagem de aprendizagens. Segundo Roldão, o currículo é "...julgado socialmente necessário em cada tempo histórico, para que o público a que se destina se integre socialmente e para que a sociedade mantenha o seu funcionamento." (1999, p. 10)

Nos últimos anos têm-se registado diversas mudanças tanto na sociedade como na educação, "... a educação entendida como um direito de todos e a consequente massificação do ensino, trouxe à escola uma realidade nova, para a qual a escola como instituição não estava preparada." (Abrantes, P., 2001a, p. 20)

Por sua vez a escola ainda tem uma visão limitada quando ao currículo, compartimentando os conhecimentos e as aprendizagens que pretende promover, em disciplinas.

Se o currículo é assimilado apenas a conjunto de disciplinas, poderemos ter excelentes listagens ou estruturas de conhecimentos, mas não temos certamente um currículo escolar, orientado para as suas finalidades educativas próprias. (Roldão, 1999, p. 13)

Esta abordagem da escola ao currículo, através das disciplinas, pode levar à aquisição de aprendizagens inadequadas e com pouca relevância para os sujeitos em questão,

Os saberes deverão sempre ser parte forte do currículo, desde que, e só se, contribuïrem realmente para a formação das competências e conhecimentos dos indivíduos, única finalidade que justifica o currículo escolar. (*Ibidem*, p.16)

Desta forma o currículo deverá ser operacionalizado em vários meios,

- o currículo é sempre um corpo de aprendizagens, de vários tipos, socialmente tidas como necessárias (variando o seu conteúdo com a mudança dessas necessidades);
- o currículo escolar corresponde a um modo estruturado e sistemático de organização das aprendizagens com vista à sua operacionalização em competências, isto é, ao seu uso social e cultural pelos actores;
- o currículo define-se assim pela sua finalidade e intencionalidade – ou seja, os saberes, as técnicas, as aprendizagens de vários tipos não são currículo por si mesmas – só se tornam curriculares porque e enquanto organizadas para determinada finalidade ou intenção, que corresponde a necessidades e finalidades socialmente reconhecidas. (*Ibidem*, p.10)

Assim sendo,

O conteúdo do currículo evolui e pode incorporar uma variedade enorme de componentes: ou apenas normas sociais, ou apenas conteúdos científicos, temas globais ou técnicas manuais, hábitos e boas maneiras, conhecimentos de natureza religiosa e social, valores democráticos ou valores totalitários – ou tudo isso em conjuntos articulados – dependendo dos fins que socialmente se visam e que condicionam o pedido que a sociedade faz à escola num dado tempo e espaço. (*Ibidem*, p.11)

O currículo abarca uma multiplicidade de realidades, no entanto

O currículo para todos foi durante longos anos constituído por um conjunto mais ou menos desarticulado dos saberes das várias disciplinas, distribuídos ano a ano do percurso escolar do aluno, organizados em programas com carácter prescritivo a que os professores e alunos estavam oficialmente vinculados. Professor e alunos tinham de cumprir o programa. (Peralta, 2002a, p. 14)

Devendo a escola assegurar o currículo e tendo esta “...condições institucionais para ensinar as pessoas a desmontar e gerir essa informação de forma a convertê-la em saber

e competência «em uso» para todos.” (Roldão, 1999, p.14), há claramente a necessidade de repensar “...o currículo como um todo ao serviço da aprendizagem dos alunos, de que quaisquer programas, orientações ou linhas organizativas são apenas um elemento instrumental, entre outros.” (*Ibidem*, p.17)

Mas para que tal aconteça, a autora salienta que é fundamental,

...que haja uma operacionalização de uma gestão curricular global que rompa com a lógica uniformista e centralista que caracterizou o nosso sistema até agora e que crie enquadramentos legais que permitam a diferenciação do currículo em si, das aprendizagens, mas dentro de balizas nacionalmente definidas; e, por outro lado que possibilite, ou abra, a nível das decisões nacionais, uma maior autonomia organizacional, quer nos espaços, quer nos tempos, quer na própria orgânica das escolas, de modo a que elas depois, no seu nível de decisão, possam operar com qualidade e eficácia. (*Ibidem*, p.85)

1.1.1. Gestão flexível do Currículo

Primordialmente no ensino básico,

A gestão do currículo resultava, assim, numa planificação por disciplina, fechada, de tendência normativa e prescritiva de cariz tecnológico e sistemático, visando sempre os resultados (os objectivos como comportamentos observáveis) e organizando as actividades numa perspectiva analítica, em função de uma progressão linear da aprendizagem. (Peralta, 2002a, p.16)

Contudo, atualmente há a necessidade de flexibilizar o currículo passando de uma lógica disciplinar para uma lógica transdisciplinar, e desta forma a escola tem a função de formar os alunos para além do que é tradicionalmente imposto,

Flexibilizar o currículo significa "deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso, visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo. (Leite, 2001, p. 32)

Alguns autores salientam que esta reorganização curricular tem subjacente alguns princípios, tais como:

- O princípio da autonomia, isto é, a ideia de que o desenvolvimento de um projecto educativo, que responda às especificidades locais e tenha em conta, quer as características da população de uma dada escola e do meio em que ela se situa, que os recursos existentes (e

também as suas limitações) e que mobilize esse conhecimento por forma a construir uma educação de qualidade, implica o exercício da autonomia escolar;

- O princípio a participação local, expresso na crença de que o exercício, por parte dos professores, de um ensino gerador de aprendizagens mais significativas é facilitado se estes tiverem um papel activo nesse currículo.
- O princípio da diversidade curricular, expresso no reconhecimento de que, numa escola que é composta por diferentes realidades e que é frequentada por alunos diferentes entre si- e que deseja criar as mesmas condições de sucesso para todos esses alunos-, é inadequado um currículo centralizado e igual para todo o território nacional;
- O princípio da educação, expresso na ideia da escola enquanto instituição educadora e que, por isso, tem de criar condições para que cada aluno e aluna, ao mesmo tempo que adquira conhecimentos nos domínios das várias ciências, se forme do ponto de vista pessoal e social, e se forme no exercício da cidadania;
- O princípio da articulação e da funcionalidade do currículo, ou seja, o reconhecimento de que existem vantagens para a formação dos alunos quando o currículo se desenvolve de uma forma integrada, numa relação estreita entre as diversas áreas do saber, e não numa lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais;
- O princípio do não isolacionismo da escola, ou seja, o reconhecimento de que a escola não é a única instituição de formação e que, por isso, não se pode fechar numa "ilha", e, ao contrário, tem de se abrir o mais possível ao meio, estabelecendo com ele fortes relações. (Leite, Fernandes, & Gomes 2002, pp.48-49)

Sendo que a "actual reorganização curricular do ensino básico assenta no pressuposto de que os professores de cada escola dispõem de autonomia para gerir o processo de ensino aprendizagem." (Galvão, C. & Lopes, A., 2002, p. 99). Almeida salienta que,

Numa escola de iniciação e, simultaneamente, de continuidade, torna-se assim necessário evidenciar outros caminhos para aprender e outros caminhos para ensinar. Assente neste pressuposto, a gestão do currículo depende menos dos conhecimentos disciplinares que o professor possui do que das experiências que ele possa desenvolver com os seus alunos, facultando-lhes os sentidos da sua própria aprendizagem! (Almeida, L. 2002, p.196)

De acordo com Leite, Fernandes & Gomes os projetos curriculares,

...enquanto meios de adequação do currículo nacional a estas situações reais potenciam a concretização do princípio de uma "escola para todos" que rompe com as lógicas de exclusão e de selecção, para as substituir por dinâmicas de inclusão onde todos os alunos têm vez e voz. Isto é, uma escola onde todos os alunos sentem que as suas experiências de vida têm lugar e onde os professores partem dessas experiências de vida para a organização e desenvolvimento do currículo. (2002, p. 42)

Desta forma,

A flexibilização do currículo justifica-se, portanto, para assegurar a cada aluno/a uma formação de melhor qualidade do que se a opção fosse por um currículo uniforme e centralizado. E a construção desta qualidade de formação pressupõe, como sabemos, o exercício de autonomia, por parte das escolas e dos professores, construído na base de um grande conhecimento das situações reais e da definição e vivência de caminhos que ajustem a essas situações. (*Ibidem*, p.54)

Não sendo esta uma tarefa isolada uma vez que,

Hoje, a Gestão Flexível do Currículo atribui ao professor uma diversidade de papéis e uma grande amplitude de decisão. Ao considerar a pluralidade de saberes e a sua natureza diversificada, e, por vezes, também, o estatuto provisório desses saberes, o currículo formal admite, implicitamente, que o seu poder de decisão para cada contexto de ensino, para cada situação de aprendizagem, é limitado pelas circunstâncias únicas do contexto que é cada escola e para imprevisibilidade de cada situação de ensino e de aprendizagem. (Peralta, 2002a, p. 16)

A gestão flexível do currículo pressupõe mudanças "... desde as metodologias de trabalho às maneiras de organizar os tempos lectivos, promovendo a incorporação no currículo de novas áreas de carácter interdisciplinar..." (Abrantes, 2002a, p.7)

1.2. Relações de colaboração estabelecidas através de projetos

1.2.1. Expressões Artísticas

A "educação pela arte, é uma educação da sensorialidade e da psicomotricidade, da sociabilidade e da sensibilidade, numa intenção integradora e globalizante." atendendo ao desenvolvimento "...harmonioso da personalidade através de actividades de expressão artística" (Santos, 1989, pp. 30 e 41).

De acordo com Beltrão & Nascimento, (2000, p.192), a Arte pode ser vista como uma "*transferência*, no sentido de otimizar as outras áreas do currículo" desta forma torna-se importante a implementação de actividades de expressão artística na sala de aula e na sua conexão com as diferentes áreas curriculares. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no Capítulo I, Organização do sistema educativo, Artigo 7.º, Alínea a), b) e c), vem estabelecer os objetivos do ensino básico valorizando a educação pela arte no 1.º ciclo de Ensino Básico, assegura assim,

a) Uma formação geral comum a todos os portugueses que lhe garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico (...) e que " b) nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; c) proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando o estimulando aptidões nesses domínios;

Como refere Stern (1974, p.32) " O objetivo da educação artística, sendo também a adaptação social do ser, é, em primeiro lugar, o desabrochar da personalidade. É por isso, que embora a criação se realize na colectividade, e com utensílios colectivos, é ela própria estritamente individual."

De acordo com Stern (1974, p.12), "Uma das grandes virtudes da educação artística é a de explorar as faculdades sensoriais da criança. Estas são geralmente esquecidas quando o ensino, mal concebido, se torna um termo mental. A expressão artística toma então na vida da criança o papel compensador indispensável."

Mas para que isto aconteça é necessários que a educação artística "... seja praticada em condições muito boas. Os meios utilizados devem ser eficazes. Não se trata de ocupar as crianças algumas horas, mas de usar a sua actividade para a educar." (Stern, 1974, p.31).

É preciso não <ensinar>, mas <fazer> educação artística. É preciso partir das necessidades da criança e não de um sistema de ensino. (...) É preciso fazer educação pela arte. Mas que não se enganem, não se trata de utilizar a arte - a sua forma acerbada - para uma iniciação artística. A arte não entra na criança, sai dela. (...) A educação artística é a criação livre da criança em condições que se tornaram especialmente propícias. (*Ibidem*, 1974, pp.12-13)

Sendo assim,

Seja qual for o meio utilizado (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita), a expressão não é um espectáculo para outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões acumuladas. Sendo a expressão uma emergência de sentimentos, é escusado procurar compreendê-la através da razão. (Sousa, 2000, p.82)

A expressão artística é assim,

Um processo que por ser partilhado passa a ser de grupo, socializando emoções amáveis, é interventivo, congrega e perspectiva acções, educa para uma cidadania pacífica e construída. A ligação íntima entre o lúdico, expressão artística, criação, fruição, apreciação, pode ser

otimizada pelo educador desde que dela tenha consciência pedagógica. É uma perspectiva que engloba vertentes diversas quer a nível do desenvolvimento pessoal da criança, quer da integração de saberes, quer, numa visão mais lata, da educação para a cidadania, permanente e fazedora de cultura. Também daí o aspecto globalizante de uma educação através das artes. (Kowalski, 2000, p .126)

Como refere Lopes,

...é no reencontro dos indivíduos com a sua capacidade de criar que, potencialmente todos nós temos mas que ignoramos ter, poderá residir a essência de uma aproximação às Artes e do envolvimento das pessoas com as diferentes linguagens artísticas.(2011,p.20)

É fundamental que as escolas e as metodologias pedagógicas se centrem numa educação tendo por base projetos que contemplem as expressões artísticas de forma a promover o intercâmbio entre saberes das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

Os programas educativos não podem tornar os mediadores expressivos num elemento decorativo e festeiro. A criatividade, a arte e a expressão valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. (Ferraz, 2011, p. 100)

De acordo com o autor,

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na Educação joga-se com a construção do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa- uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (Ferraz, 2011, p.101-102)

Deste modo é fundamental veicular na educação de hoje projetos que abarquem a educação expressiva pois estes visam promover:

-Novas formas de expressão; -Associação de ideias;-Autogestão emocional;-Autonomia;-Alofilia;-Capacidade de resolução de problemas;- Comunicação intra e interpessoal;-Cooperação;-Criação de novas redes neuronais;-Criatividade e imaginação;-Disponibilidade emocional;-Senso crítico;-Espontaneidade e liberdade de expressão;-Estratégias na resolução de problemas; -Flexibilidade mental;-Observação e raciocínio; -Percepção do mundo;-Promoção e

reeducação do equilíbrio emocional;-Responsabilidade;-Capacidade de escuta;-Autoconfiança em si; -Evolução das habilidades para a vida em grupo; -Múltiplas inteligências;-Bem como o desenvolvimento de competências: cognitivas, sociais, pessoais, relacionais, afetivas, intelectuais, manuais, interpessoais (Ferraz, 2011, p.102-103)

1.2.2. Família/Escola/Comunidade Educativa

Ainda segundo a autora citada anteriormente, é também importante integrar a família em todo o processo de aprendizagem da criança,

É impossível separar e trabalhar individualmente, escola, família e sociedade, pois a criança é ao mesmo tempo, filha, aluna e cidadã, pelo que a sua aprendizagem só é completa se conseguir aprender com a família e com os amigos, com o meio que a rodeia e também com a escola, visto que esta última tem uma função muito mais completa que simplesmente transmitir conteúdos e informação. (Ferraz, 2011, p.108)

Desta forma os professores têm a função acrescida de fazer com que as famílias se interessem e participem nas atividades educativas realizadas nas escolas,

...é da sua competência "chamar" os pais ao quotidiano das crianças, promovendo situações em que seja fundamental a sua presença, ao mesmo tempo que lhes demonstram o quanto é importante eles estarem, participarem e interagirem na vida dos seus filhos. (*Ibidem*, 2011, p. 109)

Só para que isso aconteça,

A sala, essa deve estar sempre aberta e disponível para os pais, as atividades conjuntas,...) devem fazer parte do nosso curriculum pedagógico, mas diariamente devemos contar com a colaboração dos pais, que com um pequeno trabalho de casa que enviamos para fazerem como um simples email a contar uma conquista do filho ou até quem sabe um convite para almoçar no colégio. (*Ibidem*, 2011, p. 109)

É imprescindível trabalhar paralelamente a família e escola,

É necessário que a família e escola sejam parceiros e se encarem como responsáveis no caminho educativo pois ambas são responsáveis pela criança, pelo seu desenvolvimento, pela sua atitude e fundamentalmente pela sua Educação. Quando a criança começa a frequentar a escola ela deve sentir por parte dos pais um interesse constante sobre tudo o que lá se passa, deve ser tão importante que de manhã os pais possam entrar conversar um pouco com a pessoa que os recebe e despedirem-se calmamente dos seus filhos. (*Ibidem*, 2011, p. 108)

De acordo com Marcelli Ferraz (2011,p.110) "Pais activos e participativos são sem dúvida sinónimo de crianças felizes, realizadas e mais eficazes ao nível da aquisição de conteúdos."

1.3. Trabalho de projeto

Aplicar e integrar saberes de uma área para outra, desenvolver atitudes, valores, conhecimentos muito para além dos conteúdos disciplinares, ligados a problemas da vida real e fazendo a ponte para uma melhor preparação e ligação à comunidade, significa desenvolver projectos. (Almeida, L. 2002a, p. 204)

Hoje em dia ouvimos frequentemente falar em projetos nas mais variadas áreas e sobre os mais diversos domínios. Paulo Abrantes (2002a, p. 21) vem salientar que "A comunidade educativa não foge à regra." também hoje este termo é utilizado com bastante frequência em educação.

De acordo com Abrantes utilizamos o termo "projeto",

...quando temos um objetivo a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e requer planeamento e desenvolvimento de um conjunto de estratégias e acções adequadas. Além disso, embora haja evidentemente projectos individuais, o projecto implica geralmente o trabalho de uma equipa de pessoas, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, e muitas vezes está associado à ideia de cooperação interdisciplinar. (*Ibidem*, p.21)

O autor resume assim alguns dos aspetos fundamentais que definem o trabalho de projeto:

- 1) Um projecto é uma **actividade intencional**. Um projecto pressupõe um objectivo que dá unidade e sentido às várias acções e está associado a um produto final. Este produto pode assumir formas muito variadas mas constitui uma resposta ao objectivo inicial e reflecte o trabalho realizado.
- 2) Um projeto pressupõe uma margem considerável de **iniciativa** e de **autonomia** daqueles que o realizam, os quais se tornam autores e responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Quando, como sucede com frequência, há um grupo de pessoas envolvidas na realização do projecto, a **cooperação** assume igualmente uma grande importância.
- 3) A **autenticidade** é outra característica fundamental de um projecto. Aquilo que se pretende fazer constitui um problema genuíno para quem o faz e envolve alguma originalidade. Não

chamamos projecto à mera reprodução de um trabalho já feito por outros ou a um trabalho de natureza livresca.

4) Um projeto envolve **complexidade e incerteza**. São as tarefas complexas e problemáticas que precisam de ser "projectadas". O objectivo central do projecto constitui um problema ou torna-se uma fonte geradora de problemas.

5) Um projeto tem um **carácter prolongado e faseado**. Pela sua própria natureza, um projeto corresponde a um trabalho que se estende ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado e percorre várias fases. (*Ibidem*, p.28)

Um projeto implica assim, segundo o mesmo autor uma abordagem interdisciplinar de uma situação, a mobilização de conhecimentos e a aquisição de novos conhecimentos ou a prática de uma aprendizagem cooperativa. O autor cita ainda Christopher Ormell (1992) em que este refere que um projeto se trata de "um problema que os alunos gostaram de resolver, (...) sobre o qual podem falar aos amigos, (...) do qual de facto valha a pena falar." (*Ibidem*, p. 29).

Desta forma para que se possa realizar um projeto há que ter em conta diferentes etapas desde a sua conceção até à sua conclusão. Como refere o autor,

Um projeto é frequentemente associado a uma sequência de acções envolvendo planificação das atividades, realização dessas actividades e avaliação. No entanto, há um trabalho anterior que implica um diagnóstico da situação, a negociação de objetivos e prioridades e uma descrição de meios. (*Ibidem*, p.30)

No planeamento das atividades bem como na execução do projeto por vezes podem ainda surgir obstáculos, que nos levam a reformular e a refletir sobre algumas situações que podem ser consideradas paradoxais, como refere Abrantes "Há um vaivém constante entre teoria e prática." (*Ibidem*, p.30).

Por fim na conclusão do projeto, sendo esta a última fase é fundamental ter em consideração a avaliação e a divulgação dos aspetos fundamentais do mesmo e que dão resposta à problemática inicialmente encontrada pelos alunos. Desta forma a avaliação "... é essencial para se retirarem os ensinamentos da experiência vivida em comum.", por sua vez, a divulgação do projeto "... é útil para outros e também para os próprios intervenientes, ajudando-os a reflectir no trabalho que realizaram." (*Ibidem*, p. 31)

Desta forma,

Conceber, realizar e avaliar um projecto não é certamente uma tarefa fácil, nem para os alunos, nem para os professores. Pelo contrário, implica esforço e envolvimento pessoal, bem como a capacidade para gerir a complexidade das situações que vão surgindo. Como afirma Boitinet, o projecto está associado a uma "pedagogia da incerteza". Mas, ao mesmo tempo, o projecto tem um enorme potencial educativo, sendo susceptível de tirar partido da motivação intrínseca dos alunos e constituindo um veículo privilegiado de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências tanto sociais como ligadas às diversas disciplinas. (*Ibidem*, p. 31)

O papel do professor "...consiste em ajudar os alunos a converter os seus interesses e desejos em projectos, no sentido de acções reflectidas e planeadas." (*Ibidem*, p. 32), o professor tem a função de estabelecer um ambiente favorável para a concretização do projeto, disponibilizando meios e formas dos alunos o concretizarem fomentando a sua autonomia e também a sua responsabilidade.

1.4. Integração curricular e a Construção de Projetos

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, enuncia no Capítulo II *Organização e gestão do currículo nacional* três áreas curriculares não disciplinares que vigoram no currículo do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo estas a área de projeto, a formação cívica e o estudo acompanhado.

O mesmo Decreto-Lei adotou a designação de "áreas curriculares não disciplinares" ou seja,

... procura salientar que elas fazem parte integrante do currículo obrigatório para todos os alunos mas não são "disciplinas" no sentido em que não partem da definição prévia de um programa ou de um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou grupo de disciplinas. Para além do carácter não disciplinar, estas áreas assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos. (Abrantes, 2002a, p.11)

No que diz respeito à área de projeto, o decreto-lei n.º6/2001 enuncia:

a) Área de projeto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos; (p.260)

Abrantes vem reforçar o que é dito no Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de janeiro, no que diz respeito à importância da implementação de projetos que promovam a articulação de

saberes entre as diferentes áreas, referindo assim que a área de projeto "... não pode corresponder a um espaço de trabalho fechado, apenas reservado aos professores directamente responsáveis pela gestão dos tempos que lhe são dedicados, como se fosse afinal uma espécie de disciplina independente." desta forma a "ligação entre a área de projecto e as disciplinas deve ser natural." assim sendo "o trabalho de projeto diz respeito a todas as disciplinas".(2002, p. 34)

O autor vem salientar ainda que a área de projeto não deve ser encarada como uma obrigação de fazer um "grande trabalho" sobre um tema, pois como já foi referido anteriormente um projeto não é "um tema sobre o qual se faz um trabalho" mas sim uma actividade com certas características como resposta a uma situação problemática e à intenção de produzir algo." (Abrantes, 2002, p. 36)

... a área de projecto é um espaço de realização de projectos significativos, independentemente do facto de se tratar, ao longo do ano, de um ou de vários projectos, de envolverem igualmente todos os alunos ou de haver diferentes grupos a realizar projectos distintos ou até de haver projectos individuais." (*Ibidem*, p. 36)

1.5. Desenvolvimento da criança na faixa etária dos 6 aos 7 anos

De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2009, p.329) "os anos medianos da infância, dos 6 aos 11 anos, são também denominados os anos escolares." Sendo nesta idade que as crianças frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é na escola onde ocorrem as grandes mudanças ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.

Quanto ao desenvolvimento físico durante a terceira infância este é mais lento existindo uma grande diferença entre a altura e peso, por sua vez é nesta idade que os dentes permanentes chegam. De acordo com os autores "O crescimento do cérebro continua durante a infância com um aumento gradual de massa branca e diminuição da massa cinzenta. O corpo caloso que conecta os dois hemisférios se torna progressivamente mielinizado" (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.347).

As habilidades motoras das crianças em idade escolar são bastante dinâmicas e diferem entre género,

Os jogos que as crianças em idade escolar desempenham na hora do recreio tendem a ser informais e espontaneamente organizados. Uma criança pode jogar sozinha, enquanto nas proximidades um grupo de colegas está correndo, uns atrás dos outros, em volta do pátio escolar

os meninos brincam de jogos fisicamente mais ativos, enquanto as meninas preferem os jogos que incluem expressões verbais ou contagem em voz alta, como amarelinha ou pular corda. Tais atividades no recreio promovem aumento de agilidade e desembaraço social e favorecem a adaptação à escola (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.337).

Quanto ao desenvolvimento cognitivo durante a terceira infância a criança encontra-se no estágio das operações concretas, segundo a abordagem piagetiana, "As crianças são menos egocêntricas do que antes, e são mais proficientes em tarefas que requerem raciocínio lógico, como pensamento espacial, compreensão da causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e trabalho com números. Contudo, seu raciocínio é marcadamente limitado ao aqui e agora."(Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.380).

Quanto à comunicação esta começa a expandir-se em grande escala na terceira infância "O uso do vocabulário, da gramática e da sintaxe torna-se cada vez mais sofisticado, mas a principal área do crescimento linguístico é a pragmática." (*Ibidem*, p.380).

Bons conversadores sondam fazendo perguntas antes de apresentar um assunto com o qual a outra pessoa pode não estar familiarizada. Eles reconhecem rapidamente uma ruptura na comunicação e fazem algo para reparar isso. Existem amplas diferenças individuais nessas habilidades; algumas crianças de 7 anos são melhores conversadoras do que alguns adultos (Anderson, Clark&Mullin, 1994 in Papalia, Olds&Feldman, 2009, p.364).

Quanto ao desenvolvimento psicossocial "Por volta dos 7 ou 8 anos, as crianças atingem o terceiro dos estágios neopiagetianos do desenvolvimento do autoconceito. Julgamentos acerca do self tornam-se mais realistas e equilibrados à medida que as crianças formam sistemas representativos amplos, inclusive autoconceitos que integram vários aspectos do self" (Harter, 1993, 1996, 1998 in Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.385). À medida que as crianças vão crescendo vão tomando consciência dos seus próprios sentimentos e dos outros, começando a diferenciar alguns sentimentos como a vergonha e a culpa.

De acordo com Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996 in Papalia, Olds & Feldman, 2009, (p.386),

Crianças em idade escolar geralmente tornam-se mais empáticas e mais inclinadas a um comportamento pró-social. Crianças pró-sociais tendem a agir apropriadamente em situações

sociais, a ser relativamente livres de emoções negativas e a lidar construtivamente com problemas.

Ainda quando ao desenvolvimento psicossocial das crianças da terceira infância segundo os autores o facto das crianças contatarem com pares da mesma faixa etária é vantajoso pois "...desenvolvem habilidades necessárias à sociabilidade e à intimidade, e adquirem o senso de pertencer a algo. São movidas a ter êxito e adquirir senso de identidade. Aprendem liderança e capacidade de comunicação, papéis e regras." (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.397).

Por sua vez as crianças ao contatarem com outras e ao se afastarem progressivamente dos seus pais tronam-se independentes e tomam o sentido de pertença a um grupo de colegas.

Ao comparar-se com outras de sua idade, as crianças podem avaliar suas habilidades de modo mais realista e adquirir um senso mais claro de auto-eficácia. O grupo de colegas ajuda a criança a aprender a sair-se bem em sociedade- como ajustar suas necessidades e seus desejos aos demais, quando ceder e quando ficar firmes. O grupo de colegas oferece segurança emocional. É confortante para a criança descobrir que não estão sós ao alimentar pensamentos que poderiam ofender um adulto. (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.398)

Quanto ao relacionamento das crianças no grupo de colegas nesta faixa etária, de acordo com os autores,

Grupos de meninos procuram mais constantemente atividades ligadas ao seu gênero. Eles brincam em grupos grandes com hierarquias de liderança bem definidas e se engajam em brincadeiras mais competitivas e violentas. As meninas têm conversas mais íntimas, caracterizadas por interações pró-sociais e confidências compartilhadas (Rose & Rudolph, 2006 in Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.398).

Por sua vez no que diz respeito às amizades "A intimidade e a estabilidade das amizades aumenta durante a terceira infância. Os meninos costumam ter mais amigos, ao passo que as meninas costumam ter amigas mais íntimas." (Papalia, Olds & Feldman, 2009, 413).

1.6. Aprendizagem cooperativa vs Aprendizagem colaborativa

Os autores apresentam algumas considerações com base na "...análise dos significados de *laborare* (trabalhar) e *operare* (operar) que, juntamente com o prefixo *co*, entram na constituição das palavras colaborar e cooperar." (Boavida & Ponte, 2002, p. 4)

O facto destas duas palavras aparecerem muitas das vezes como sinónimos, devido ao prefixo *co*, de acordo com os autores há uma diferença entre trabalhar e operar.

Operar é realizar uma operação, em muitos casos relativamente simples e bem definida; é produzir determinado efeito; funcionar ou fazer funcionar de acordo com um plano ou sistema. Trabalhar é desenvolver actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se. O plano do trabalho pode não estar completamente determinado antes do início do trabalho, da laboração O que orienta são os objetivos a alcançar tendo em conta os contextos naturais e sociais em que o trabalho é desenvolvido. Deste modo, trabalhar pode requerer um grande número de operações que, muitas vezes, não estão totalmente previstas e planificadas, e que se entrelaçam em situações muito variadas algumas das quais de grande complexidade. (Boavida & Ponte, 2002, p. 4)

1.6.1. Aprendizagem cooperativa

O desenvolvimento da investigação no domínio da aprendizagem cooperativa tem sido muito abundante, sobretudo a partir dos finais dos anos sessenta, inícios dos anos setenta, ao ponto de se considerar que a aprendizagem cooperativa tem vindo a operar uma *calma revolução* no pensamento e práticas educacionais. (Slavin, 1996, in Bessa & Fontaine, 2002, pp.123-124)

De acordo com Bessa e Fontaine a aprendizagem cooperativa é muito benéfica para os alunos, "Com efeito, um indivíduo só poderá ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação puramente cooperativa, encontramos uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objectivos dos diferentes participantes." (Bessa & Fontaine, 2002, p.125). Podendo-se assim afirmar como refere Sanches que "A aprendizagem cooperativa diferencia-se de outros modelos não só pela sua filosofia própria, mas também porque posiciona os alunos no centro das actividades lectivas a ser realizadas por pequenos grupos." (1994, p.31)

Através da aprendizagem cooperativa, a escola e a sala de aula, verdadeiros microcosmos da sociedade, abraçam a vivência de processos democráticos, na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relacionamento que os alunos adoptam entre si. Com efeito,

para além da aprendizagem das matérias incluídas nos currículos, a escola proporciona aos estudantes um currículo oculto: cria um contexto favorável à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral destes e para a vida em sociedade. Além disso, promove também o desenvolvimento de variáveis psicológicas importantes (...), como sejam a auto-estima e o auto-conceito (Slavin, 1991b), a auto-eficácia (Nichols, 1996; Schunk e Hanson, 1985), a motivação para a realização (Webb, 1982; Nelson-LeGall, 1995; Nichols, 1996), as atitudes dos alunos face à aprendizagem (Johnson e Ahlgren, 1995; Johnson, Johnson, Johnson e Anderson, 1976). Este contexto é também favorável ao desenvolvimento de competências sociais: observa-se uma maior tolerância face a alunos com diferentes origens étnicas (Slavin, 1991b) e, mais recentemente, uma redução da conflitualidade escolar (Johnson et al., 1997; Stevahn et al., 1997; Johnson e Johnson, 1996; Johnson et al., 1996). (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 125-126)

Ao longo dos últimos anos têm sido realizadas diversas investigações sobre o modo como tem sido implementada a aprendizagem cooperativa nas escolas sobretudo nas salas de aula e "Os seus resultados, mostram que a utilização combinada dos pares e de contextos cooperativos, como formas alternativas de ensino-aprendizagem apresentam vantagens ao nível da realização escolar, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e da melhoria das relações interpessoais, designadamente através da resolução construtiva de conflitos." (Bessa & Fontaine, 2002, p.126)

Os métodos cooperativos podem contribuir profundamente para a resolução deste problema de desigualdade ou mesmo de apartheid educacional. De acordo com Aronson e Patson (1997), a aprendizagem cooperativa proporciona estruturas de relações sociais em que todos os alunos, integrados, independentemente do seu passado cultural ou linguístico. Este facto torna-se particularmente relevante, se considerarmos o carácter multicultural das sociedades contemporâneas e, sobretudo, o facto das intervenções educativas centradas exclusivamente sobre questões relacionadas com grupo minoritários comportarem uma grande dose de risco (Ouellet, 1991). Na mesma linha, Slavin (1991a; 1991b) sustenta a integração como uma das características mais positivas da aprendizagem cooperativa. Esta opinião, no entanto, não é partilhada nem por Bruffee (1999) nem por Cohen, para quem os mecanismos de interdependência envolvidos na utilização dos métodos cooperativos poderão conduzir à activação de problemas relacionados com o estatuto dos alunos (p. ex., Cohen, 1994b; Cohen et al., 1990). (Bessa & Fontaine, 2002, p.138)

De acordo com Forest (1998, p. 292) in Bessa & Fontaine,

...a escola, enquanto comunidade cooperativa, seria sobretudo um espaço de inclusão, «em que ninguém é excluído devido a questões de raça, religião, características de personalidade, diferenças de opinião ou pela manifestação de interesses ou atitudes pouco convencionais», onde

existe um claro sentimento de pertença e um importante trabalho em direcção a objectivos comuns, sem que isso tenda para formas de homogeneização cultural ou comportamental. (2002, p. 142)

1.6.2. Aprendizagem Colaborativa

"a pedra não tem esperança de ser outra coisa que não pedra. Mas ao colaborar, ela congrega-se e torna-se templo..." Antoine de Saint-Exupéry

Desta forma este processo exige que os participantes,

...manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. (Ibidem, 2002, p. 6)

Apesar do processo colaborativo ser fundamental sobretudo na concretização dos projetos curriculares ou projetos educativos, nem sempre é fácil a sua implementação nos contextos educativos pois,

Sendo as organizações escolares frequentemente marcadas por uma leitura rígida do currículo e portadores de uma cultura institucional caracterizada pelo individualismo e a hierarquia é, muitas vezes, extremamente difícil ao professor realizar um projecto educativo sem contar com a colaboração de outros intervenientes, igualmente professores ou com outros papéis no sistema. Se tudo isto é verdade para os projectos educativos em geral, muito mais o será para os projectos de investigação sobre a prática, cuja concepção, desenvolvimento e divulgação envolvem um conjunto alargado e diversificado de atitudes e competências e se deparam, na maior parte dos casos, com muitos e inesperados obstáculos. (Ibidem, 2002, p. 2)

De acordo com Romanó (2004, p.75 in Freitas, 2013, p.23), "a colaboração é uma filosofia da interação e do modo de vida pessoal em que os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, incluindo o aprender e respeitando as habilidades e as contribuições de seus colaboradores." sendo esta uma das competências fundamentais e que deveria de ser fomentada logo nos primeiros anos de ensino pois é fundamental para a vivência individual e em comunidade democrática.

A um certo nível, para que haja um projecto colectivo, tem de existir um objectivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos ... Sujacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e a receber do trabalho conjunto. (Boavida & Ponte, 2002, p. 6)

De acordo com os autores "... a realização de um trabalho em conjunto, a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações, a cooperação." (*Ibidem*, 2002, p. 4) sendo fundamental a negociação para a realização dos projetos que envolvem a colaboração.

É preciso ser capaz de negociar objectivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais. Esta negociação permeia o projecto do princípio ao fim, sendo fundamental nos inevitáveis momentos de crise. (...) Deste modo, um trabalho em colaboração não envolve apenas uma aprendizagem relativamente ao problema em questão, envolve, também uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas. (*Ibidem*, 2002, pp. 7-8)

A aprendizagem colaborativa é uma,

"...estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo, no qual o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas e chegando a um acordo." (Romanó, 2004 in Freitas, 2013, p.23)

Por sua vez a escola deve ser a principal fomentadora deste tipo de aprendizagem criando situações didáticas que permitam aos alunos trabalharem em grupo e entre pares de forma a adquirirem essas competências para que sejam atingidos os objetivos.

De acordo com os autores "A colaboração não é um fim em si mesma mas sim um meio para atingir certos objectivos. Por isso, objectivos diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem naturalmente, forma de colaboração também muito diversas." (Boavida & Ponte, 2002, p. 3)

O processo de colaboração pode desenvolver-se de diversas formas,

...entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham num mesmo projecto; mas a colaboração pode também ter lugar entre actores com estatuto e papéis diferenciados, por exemplo, entre professores e investigadores, entre professores e alunos, entre professores e encarregados de educação, ou mesmo no seio de equipas que integram valências diversificadas como professores, psicólogos, sociólogos e pais. (*Ibidem*, 2002, p. 5)

2. METODOLOGIA

Neste tópico, pretendo descrever qual a metodologia utilizada ao longo desta investigação, os instrumentos de recolha de dados, a problemática do estudo identificando a questão de investigação e os objetivos, o contexto da realização do estudo e a descrição das diferentes fases do estudo.

2.1. Opções Metodologia

Este trabalho de investigação é baseado no paradigma qualitativo, sendo este um estudo baseado na metodologia de investigação-ação. Segundo Carmo e Ferreira "A investigação qualitativa é "descritiva". A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos"(1998, p.180).

As pesquisas qualitativas pressupõem a "incoercibilidade do real" ou seja, a realidade complexa, rica de ressonância que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade, não se destacando do seu contexto. Procura "compreender" o fenómeno, embora não conseguindo explicá-lo. (Dias, 2009, p. 84)

Os autores Lessard-Hébert, Goyette & Boutin salientam ainda que "...dos diversos textos que incidem sobre as metodologias qualitativas, deduz-se que estas *privilegiam o contexto da descoberta* como contexto de partida de uma investigação (aquando da formulação da problemática e do início do trabalho de campo) ..." (1990, p.95).

A abordagem qualitativa "...exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Requer desta forma, um olhar atento por parte dos investigadores, que "... estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem.""(Psathas, 1973 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

De acordo com Kemmis (2007) citado por Cardoso (2014, p. 31), a investigação-ação foi descrita como sendo um processo cíclico, que comporta quatro fases, "...uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão."

Os autores Cohen & Manion (1980) citados por Cardoso (2014, p. 33) referem que "a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção". Os autores salientam ainda algumas das características fundamentais da investigação-ação, pois esta:

...é *situacional*- visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado, num contexto social específico; é, em geral, *colaborativa* - práticos e investigadores trabalham, em conjunto, na concretização de um projeto; é *participativa* - os próprios práticos são executores da pesquisa; é *auto-avaliativa* - as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática. (Cohen & Manion, 1980, in Cardoso, 2014, p. 33)

Assim sendo, pode-se considerar a metodologia de investigação-ação, participativa e colaborativa,

...no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade." (Sousa & Baptista, 2011, p.65)

Cardoso realça que a investigação-ação, poderá ter fulcral na transformação/ formação dos atores, salientando que,

A participação na investigação-ação enquanto processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão, constitui um modo de formação contínua dos professores-atores particularmente eficientes, porque lhes permite compreender, de maneira sistemática e aprofundada, a sua própria prática pedagógica, constituindo isso um elemento fundamental para a renovação da sua metodologia de ensino-aprendizagem e para o seu aperfeiçoamento profissional. (2014, p.46)

2.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados correspondem a "...um conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação."(Sousa & Baptista, 2011, p.70).

A recolha de dados foi realizada ao longo do processo de investigação, que ocorreu desde a sexta semana até à décima quarta semana de prática pedagógica em contexto de 1.º ano do 1.º CEB. Os instrumentos de recolha de dados utilizados para a realização desta investigação, foram a observação direta participante, o registo audiovisual, através de fotografias e gravações de vídeo, as notas de campo (diários de bordo) e uma entrevista semi-estruturada à professora cooperante.

A recolha de dados foi realizada através da observação direta participante, sendo que, observar é "...seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão."(Carmo e Ferreira, 1998, p.111)

De acordo com Lessard- Hébert, Goyette & Boutin,

A observação participante permite recolher dois tipos de dados. Os dados registados nas «notas de trabalho de campo» são do tipo da *descrição* narrativa e aqueles que o investigador anota no seu «diário de bordo» pertencem ao tipo de *compreensão*, pois que fazem apelo à sua própria subjetividade. (1990, p.157)

Tal como referem os autores, inicialmente comecei por descrever as situações e só posteriormente realizava nos meus diários de bordo a minha reflexão pessoal sobre o que foi vivenciado.

A observação participante permitiu-me recolher informações de forma mais pormenorizada, e fazer os registos dos acontecimentos,

Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a "investigar", podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações com que eles. Deste modo, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (Sousa & Baptista, 2011, p.88)

De forma a apoiar a observação e a documentá-la, utilizei ainda o registo audiovisual nomeadamente as fotografias e as gravações de vídeo.

Os autores, Bogman & Biklen (1994) salientam que as fotografias fornecem informações que podem ser posteriormente analisadas mais detalhadamente e que mostram pistas para além do que foi observado.

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para o reflectir. (*Ibidem*, 1994, p. 189)

Por sua vez a recolha de dados através da gravação vídeo, possibilitou-me reviver alguns dos momentos em sala de aula, clarificando alguns aspetos, sendo que "A

primeira vantagem de um sistema tecnológico é a de garantir a conservação intacta da informação «em bruto», isto é, tal qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo."(Lessard- Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 155) Permitindo assim realizar algumas transcrições dos diálogos dos alunos em sala de aula de forma a perceber como estes estabeleciam relações de cooperação e colaboração.

Este registo serviu de complemento à observação participante e veio reforçar alguns dos dados e aspetos refletidos nos diários de bordo. Tal como referem os autores, "O registo tecnológico pode ser utilizado *insitu*, ao mesmo tempo que os outros sistemas, ou pode ser um registo ao qual os outros sistemas se venham aplicar."(Evertson & Greeb, 1986, citados por Lessard- Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 155)

Ao longo do processo fui escrevendo diversas notas de campo, construindo assim os meus diários de bordo, que me foram permitindo vislumbrar todo o percurso da investigação.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 150-151)

De acordo com Pourtois & Desmet (1988) citado por Lessard- Hébert, Goyette & Boutin (1990, p. 158), um diário de bordo é o local,

...no qual se anota o percurso quotidiano da investigação e onde menciona as suas reflexões pessoais e a sua vivência da situação: as suas percepções, as suas expectativas, os seus receios, as suas satisfações, as suas hesitações, as suas «boas» e «más» relações com os actores e outras pessoas, os seus sentimentos face aos valores desenvolvidos no seio do grupo, etc.

No final da prática pedagógica, de forma a concluir a recolha de dados, foi ainda realizada uma entrevista semi-estruturada à professora cooperante, com o "...fio de triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm sobre acontecimentos que os tocam." (Lessard- Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 158). Este tipo de entrevista, segundo Sousa & Baptista,

Já tem um guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá a liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito ao tema. O guião pode ser memorizado ou não memorizado. Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado; (2011, p.80).

2.3. Problemática

Ao iniciar a prática pedagógica no 1.º CEB e ao observar o grupo de alunos do 1.º ano de escolaridade comecei a perceber que estes tinham dificuldades em estabelecer dinâmicas de trabalho colaborativo, em pequeno e em grande grupo, não integrando alguns colegas com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Mediante esta situação e decorrente do interesse dos alunos em realizar um projeto, emergiu a minha investigação, surgindo a seguinte questão: **Que relações de colaboração se estabelecem num contexto do 1.º ano do 1.º CEB, quando se trabalha através de projetos?**

Para responder a esta questão delinearam-se os seguintes objetivos:

- (i) Implementar uma abordagem de trabalho por projeto no contexto do 1º ano de escolaridade do 1.º CEB;
- (ii) Identificar quais as relações de colaboração estabelecidas através do trabalho de projeto;
- (iii) Conhecer o contributo das relações de colaboração para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- (iv) Refletir sobre a importância do trabalho de projeto no desenvolvimento de competências de colaboração;
- (v) Compreender a forma como crianças com diferentes níveis de desenvolvimento interagem através da abordagem por projeto.

2.4. Contexto de investigação e participantes do estudo

A investigação realizou-se numa Escola Básica, pertencente à rede pública, estando localizada numa área urbana do distrito de Leiria. Decorreu ao longo do 2.º semestre de prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2014/2015.

A sala de aula estava organizada por diferentes espaços, sendo a zona central destinada às secretárias dos alunos e cadeiras. Nas zonas laterais existiam dois armários, a secretária da professora, e ainda três placares de cortiça, para exposição dos trabalhos dos alunos. No parque exterior, existiam algumas mesas e bancos de jardim, um campo de futebol, uma área coberta e algumas infraestruturas lúdicas nomeadamente um balancé, uma roda e uns pinos.

Quanto ao grupo de alunos inicialmente era constituído por 18 alunos, porém no terceiro período um dos alunos foi transferido de escola, por motivos familiares. Desta forma os participantes da minha investigação foram 17 alunos (turma do 1.º ano do 1.ºCEB, 9 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), sendo que existia um aluno com necessidades educativas especiais e outro que estava inscrito no 2.º ano e a repetir o currículo do 1.º ano de escolaridade. Salientando que ambos os alunos frequentavam a sala de Ensino Estruturado, que dá apoio a alunos com NEE e com dificuldades de aprendizagem. Um destes alunos, só estava presente na sala de aula durante o período letivo da tarde, enquanto o outro estava continuamente presente na sala de aula, exceto à terça-feira no período da manhã.

As idades dos alunos da turma do 1.º ano variavam entre os seis e os oito anos. Tratando-se de uma turma heterogénea quanto à idade e desenvolvimento. Eram todos de nacionalidade Portuguesa.

No que concerne às características dos alunos tratava-se de um grupo que coopera normalmente e de livre vontade ao que é proposto, nas atividades individuais eram bastante dinâmicos. Quando se trata de trabalhar em grupo, a maioria dos alunos tinham dificuldades em estabelecer relações de colaboração, aceitar a opinião dos colegas, e a integrar alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Apresentavam um comportamento regular, apesar de alguns alunos serem mais inquietos e conversadores. Na sua maioria eram interventivos, curiosos, gostavam de partilhar ideias e revelavam um particular interesse sobre mundo animal, histórias, jogos e propostas mais ativas e de exploração.

Os alunos desenvolviam as atividades autonomamente e no decorrer das aulas eram bastante interventivos, demonstrando interesse e vontade em saber e aprender.

2.5. Descrição do estudo

Neste ponto, realizo de forma resumida a descrição da minha investigação e as diferentes etapas da mesma. Após as primeiras cinco primeiras semanas de prática pedagógica, comecei a perceber que os alunos tinham algumas dificuldades em estabelecer dinâmicas de trabalho colaborativo e em aceitar alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo este um problema situacional (Cohen & Manion, 1980, citado por Cardoso, 2014, p. 33), ou seja parte do contexto em específico, optei por adotar uma metodologia de investigação-ação, com um intuito de minorar esta situação.

Assim sendo, as diferentes atividades desenvolvidas no âmbito da minha investigação englobam todo o universo da turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Trata-se de uma investigação-ação que envolveu ainda as diferentes fases da metodologia de trabalho de projeto.

A recolha de dados foi realizada ao longo de 23 dias de prática pedagógica, durante oito semanas consecutivas. Iniciei assim a recolha de dados na sexta semana de prática pedagógica, quando os alunos mostraram interesse em desenvolver um projeto.

De acordo com os autores, Beltrão & Nascimento (2000, p.105) a metodologia de trabalho de projeto parte da resolução de um problema por um grupo. Desta forma numa primeira fase, partindo da história "As moedas de ouro de Pinto Pintão" de Alice Vieira, e do interesse pelas moedas e pelo mapa da Europa, o grupo de alunos definiu o problema "O que é que acontece na Europa?".

Numa segunda fase, houve a planificação conjunta das propostas educativas, que estes gostariam de realizar com vista a dar resposta à questão formulada, no entanto, esta fase não foi estanque, sendo que ao longo do processo os alunos planificaram outras atividades que lhes suscitavam mais interesse.

Na terceira fase deu-se início à execução do projeto, sendo que nesta fase foram desenvolvidas as atividades planificadas pelos alunos e ainda algumas das sugestões de atividades levadas, por mim e pela minha colega, para a aula de forma a encontrar respostas ao problema. Neste momento foram ainda desenvolvidas atividades com a comunidade educativa, nomeadamente com os encarregados de educação e com um

polícia. Sendo esta uma pedagogia participativa, os alunos estiveram envolvidos ao longo do processo tal como os encarregados de educação, todos os alunos realizaram pesquisas em casa e trouxeram diferentes informações sobre a Europa, para a sala.

No final, na quarta fase, houve a divulgação do projeto pelos alunos. Estes apresentaram o culminar do projeto e as suas aprendizagens aos alunos do 2.º ano e ainda aos encarregados de educação. Os encarregados de educação tiveram a oportunidade de deixar o seu testemunho/opinião sobre o projeto, os alunos realizaram ainda a avaliação do mesmo.

3. ANÁLISE DE CONTEÚDO

3.1. Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo da Investigadora

Os diários de bordo foram realizados ao longo do processo de investigação, que ocorreu desde a sexta semana até à décima quarta semana de prática pedagógica em contexto de 1.º ano do 1.º CEB. Estes diários eram escritos semanalmente após observação atenta durante os dias de prática.

Seguidamente é apresentada uma tabela, que resultou da análise desses mesmos diários de bordo. Tendo em conta o objeto de estudo, foram assim identificadas cinco categorias "Relações de Colaboração Entre Pares", "Relações de Colaboração entre Áreas do Currículo", "Relações de Colaboração entre Docentes e Alunos", "Relações de colaboração com a Família", " Relações de Colaboração com a Comunidade Educativa", e que se dividem posteriormente por diversas subcategorias. As categorias encontradas apresentam-se na tabela 1 da mais frequente para a menos frequente.

Tabela 1. Apresentação e análise de conteúdo dos diários de bordo com os relatos semanais da investigadora.

| Colaboração | | |
|--|--------------------|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de Registo |
| Relações de Colaboração Entre Pares | Com alunos com NEE | <p><i>O aluno Mig. não tendo par, foi autonomamente buscar o aluno Jo. para participar na atividade (Figura 32), e quando iniciou o jogo dramático questionava-o sobre o que desejava comprar e entregava-lhe o dinheiro para que pagasse as compras. Esta interação foi muito positiva e possibilitou que o aluno Jo. estivesse integrado na atividade. O aluno Rub. também foi integrado na atividade fazendo par com a aluna Cat. (Figura 33), foi interessante observar a dinâmica deste grupo pois quando estiveram no papel de compradores, a aluna Cat. sabendo que o aluno Rub. tem algumas dificuldades no cálculo atribui-lhe a função de escolher os produtos e de levar o saco com as compras. Penso que quando se trata de realizar atividades de expressão dramática, os alunos se sentem mais dispostos em interagir com os colegas e a integrar os alunos com necessidades educativas especiais, atribuindo-lhe papéis específicos na atividade. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>O aluno Rub. manteve-se sentado algum tempo no chão a observar os colegas. Só quando os</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>colegas em grande grupo o chamaram é que o aluno se juntou ao grupo para realizar a atividade (figura 34).(7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Estes dois momentos permitiram-nos observar a interação entre os alunos e perceber a forma como se relacionam entre si e a forma como exploram as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com as características de diferentes seres (reais e imaginados). A integração do aluno com necessidades educativas especiais neste momento, permitiu a interação e o contato com as outras crianças levando o aluno a participar e a tentar colmatar as suas dificuldades de relacionamento com as outras pessoas.(7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Observei ainda que o aluno Ru. foi integrado no grande grupo tendo realizado a atividade (figura 42). O aluno Jo. apenas andou pelo espaço e interagiu com os colegas sempre que estes ficavam em estátua, tocando-lhes e sorrindo para os colegas (figura 43). (8.ª Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Os alunos representaram uma ação, e os colegas observaram. Todos os grupos participaram nesta atividades, tendo um dos grupos integrado o aluno com necessidades educativas especiais. Durante a realização do jogo dramático o aluno Jo. gritava e empurrava os colegas dizendo "Eu não quero!". Perante esta situação nenhum dos alunos foi ter com o aluno para o incentivar a participar, ficando este a brincar com as pedras, junto às escada. (8.ª Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Durante a realização da atividade tive a oportunidade de observar os diferentes grupos de trabalho na concretização das medições das caixas, os alunos formaram pequenos grupos de trabalho com 3 e 4 elementos. O grupo de trabalho onde estava incluído o aluno Ru. atribuiu-lhe a tarefa de medir a caixa com os palmos. Observei que apesar dos alunos terem integrado o aluno no grupo de trabalho este não teve o papel de chefe do grupo, nem oportunidade de escrever na folha de registo dos resultados da medição (figura 46). Sendo novamente o aluno Fran. o chefe do grupo. (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Ainda neste dia, enquanto os alunos realizavam a ficha de matemática, o aluno com NEE estava a fazer um puzzle da Europa. Entretanto um dos alunos Fran. voltou-se para trás e pediu-me para ajudar o aluno Jo. mais tarde um outro aluno Ri. após concluir os exercícios de matemática deslocou-se até junto do aluno com NEE, por sua iniciativa e começou a ajudar na montagem do puzzle, a aluna Bea. juntou-se também aos alunos. Apesar de observar os alunos a ajudarem o aluno com NEE, tenho ainda algumas dúvidas quanto à reação dos alunos pois esta não é uma atitude frequente, como tenho observado desde o início da prática pedagógica. Questiono-me assim Será que os alunos tinham o intuito de ajudar o aluno com NEE, ou, será que estavam curiosos com o puzzle?. Considero que terei de observar outros momentos de interação dos alunos com os colegas com NEE, para verificar as atitudes e comportamentos dos alunos. (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Gostaria ainda de salientar que nesta semana o aluno com necessidades educativas especiais Jo. realizou o pedipaper, porém observei que apesar de haver um aluno responsável pelo aluno com NEE, este não estava a colaborar com o grupo de alunos. O aluno com NEE nem sempre acompanhou os alunos, muitas das vezes começava a correr noutros espaços da escola. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Ao longo desta atividade observei o aluno Jo. e a forma como este interagiu com os colegas enquanto realizava a reciclagem. O aluno Jo. limitou-se a colocar todos os produtos dentro do saco da reciclagem, sem fazer uma seleção e sem falar com os colegas, apenas se ria. Os colegas ao observarem a atitude do aluno Jo., simplesmente trocaram os produtos para o saco correto, sem fazer nenhuma observação ao colega. Observei que os alunos começam a ter o sentido de grupo e a colaborar com o colega com NEE (figura 55). (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Seguidamente pedi que cada grupo escolhesse um elemento para se deitar sobre o papel cenário, de modo a que os colegas desenhassem com lápis de carvão, o contorno do seu corpo (figura 57). Neste momento observei que os alunos estavam muito atentos, e interessados em participar, no entanto alguns dos alunos estavam receosos em deitar-se sobre o papel cenário. Durante a realização desta atividade o aluno Ru. foi um dos selecionados pelo grupo de trabalho para realizar o contorno do corpo do colega. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Durante a concretização do atelier, fui circulando pela sala de modo a observar as diferentes dinâmicas dos grupos. Observei que, o aluno Ru. estava bastante integrado, conversando com os colegas e explorando as potencialidades das tintas, misturando sobre o papel cenário diferentes cores (figura 58). No entanto quando o aluno Jo. chegou à sala este foi para junto de um dos grupos, e agarrou nas tintas e começou a pintar, o que gerou conflitos com o aluno Fran. (...)Após os conflitos no grupo (figura 59) tive de colocar o aluno Fran. noutro grupo, uma vez que o aluno começou a chorar. Foi muito interessante observar como os restantes elementos do grupo foram tolerantes com o colega Jo. ficando em silêncio e experienciando também estes a mistura das cores, sendo este o único grupo que misturou cores sobre o papel cenário. (10.ª Semana de</i></p> |
|--|--|

| | | |
|--|-----------------|--|
| | | <p><i>Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>O espaço estava muito agradável, as crianças estavam dispostas no avental das histórias, porém o Jo. mexia-se permanentemente e começou a fazer ruídos com a boca. A aluna Mir. que se encontrava sentada ao seu lado começou a afastar-se do Jo. e chegou mesmo a empurrá-lo. Ao fim de algum tempo o aluno teve de se dirigir à sala de ensino estruturado, não continuando a atividade com o restante grupo. O aluno Ru. pareceu-me bastante integrado na atividade participou na sua respetiva vez, e respondeu ainda a uma questão que lhe foi colocada pelo encarregado de educação. Ao fim de algum tempo o aluno Ru. estava abraçado a uma das alunas Bea., e foi preciso chamar a atenção para que estivesse atento às atividades que estavam a ser realizadas. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Ao observar os diferentes grupos e a sua interação, observei que apesar do aluno Ru. estar bem integrado no grupo, este não realizou nenhum dos exercícios. Porém o aluno Ru. fazia palhaçadas e brincava com os colegas e até mesmo sozinho, enquanto estes resolviam os exercícios (figura 68). Quando questionados sobre o motivo do Ru. ainda não ter realizado nenhum dos exercícios os alunos resolveram rapidamente a questão, e afirmaram, Aluna An.: Ele vai fazer aqui este. (aponta para o último exercício da folha) (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</i></p> <p><i>Quanto ao aluno Jo. este também foi integrado num grupo porém com mais dificuldades, uma vez que Jo. não comunicou com os colegas enquanto esteve no grupo. Apenas o aluno Mig. estava a tentar que o aluno Jo. colaborasse na realização das atividades, no entanto sem sucesso, pois o aluno Jo. apenas sorria e não comunicava com os colegas (figura 69). O aluno Mi ajudou a aluna B. a realizar o exercício de matemática, mostrando um grande sentido de trabalho de grupo (figura 70). (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</i></p> <p><i>Uma vez que não estava a resolver os exercícios de matemática, o aluno Jo. resolveu autonomamente sair do grupo e deslocar-se para o seu lugar, começando a montar um puzzle, como já é hábito. O aluno Ru. ao observar o colega no seu lugar a montar o puzzle, decidiu juntar-se ao aluno ajudando-o (figura 71). (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</i></p> <p><i>Antes de se dirigirem ao parque exterior, o aluno Mart. e aluno Mig. questionaram-me "Queres que tome conta do Jo.", pois observaram que o colega não estava sentado no lugar e andava a vaguear pela sala. Os alunos voluntariaram-se a ficar responsáveis pelo aluno Jo. e quando a professora estagiária solicitou que se dirigissem ao parque exterior de modo a realizarem um jogo exploratório, os alunos fizeram questão de ir buscar o aluno Jo. para que este também realizasse a atividade (figura 76). Foi assim realizado o jogo exploratório, e apesar da atividade ter sido realizada em grande grupo observei que os alunos integraram o aluno Ru. e o aluno Jo. na atividade chamando-os a participar. Os alunos Mig. e Mart. estavam muito atentos ao aluno Jo. e explicaram-lhe como se faziam os movimentos (figura 77). (12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)</i></p> <p><i>O aluno Jo. foi integrado no atelier das colagens (figura 78) e por mais que os colegas insistissem para que colaborasse no trabalho, observei que o aluno Jo. estava muito ansioso em participar no atelier da pintura do mapa de Portugal, tendo-se levantado do seu lugar, diversas vezes, para ver o que os colegas estavam a fazer com as tintas e com as esponjas. O aluno Jo. acaba por abandonar o seu lugar. Observei que a aluna Mir. não integrou o aluno Jo. no atelier, estando desagradada com a sua presença (figura 79). No entanto quando questionado o grupo pertencente ao atelier da pintura do mapa de Portugal, se alguém poderia trocar de atelier com o aluno Jo. apenas o aluno Mart. se disponibilizou a fazê-lo. Observei que enquanto o aluno Jo. pintava, os colegas do grupo continuavam a barafustar e chamaram-me para dizer que o aluno não estava a respeitar o contorno do desenho do mapa de Portugal. Mediante esta situação senti necessidade de intervir e de explicar ao grupo de alunos que deveriam ajudar o aluno Jo. de forma a que este percebesse o que é pretendido. Após este momento os alunos integraram o aluno Jo. delimitando-lhe um espaço do papel cenário onde poderia pintar. (12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)</i></p> <p><i>O aluno Rub. foi integrado no grupo de trabalho, no atelier da pintura do mapa de Portugal. Observei que o aluno estava muito entusiasmado e brincava com os colegas enquanto pintava (figura 81). (12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)</i></p> |
| | Em grande grupo | <p><i>Foi assim criado com o grupo de alunos um "brainstorming", no quadro de ardósia que posteriormente foi copiado para uma cartolina pelos alunos: O que gostavam de descobrir sobre a Europa? O que sabemos sobre a Europa? Onde é que podemos pesquisar?. que depois foi fixado no placar na sala de aula destinado ao projeto. (6.ª Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Em grande grupo iniciou-se a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho. Questionámos assim o grupo de alunos: - Quais as atividades que vamos fazer para respondermos às nossas questões? Quando? Como? Quais os materiais que vamos utilizar? Durante a planificação com o grupo de alunos, fomos orientando e aconselhando o grupo de alunos, nunca interferindo nas suas escolhas. Os alunos mostraram-se muito empenhados nesta fase, sugerindo atividades e experiências a realizar em torno da problemática. Foi assim estabelecido um fio condutor para</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p>encontrar respostas. (6.^a Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</p> <p>A partilha de ideias permitiu uma troca de informação entre os alunos, contribuindo para a aquisição de novas aprendizagens pelo grande grupo. (6.^a Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</p> <p>Ao longo do processo, fomos realizando com os alunos as suas propostas de atividades de forma a encontrar respostas à situação-problema "O que acontece na Europa?", em pequenos e grandes grupos de acordo com os seus interesses. (7.^a Semana de Estágio até à 13.^a Semana de Estágio)</p> <p>Foi-lhes ainda apresentada uma obra de arte "Lisboa, Praça do Comércio" de J.B. Durão, aos alunos. Os alunos em grande grupo fizeram o levantamento de ideias sobre a pintura e enumeraram os diferentes aspetos observados no meio como os meios de transporte, o castelo, as casas, as estradas, entre outros. A escolha desta obra de arte deve-se ao facto de apresentar vários elementos, representativos do nosso país, nomeadamente um castelo, uma bandeira, os meios de transporte, porto de pesca, entre outros... Ao observarem a pintura, um dos aspetos que provocou mais interesse no grupo de alunos foi o "Brasão". (8.^a Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</p> <p>Após a apresentação das pesquisas dos colegas, os alunos planificaram realizar o brasão da sala do 1.º ano. No brasão decidiram representar a bandeira de Portugal, a problemática do projeto "O que acontece na Europa?", um animal escolhido pela turma e algumas comidas típicas portuguesas. (Figura 41) (8.^a Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</p> <p>A história "Chegou o Euro" permitiu que os alunos encontrassem algumas respostas para a problemática, sobretudo como foi formada a Europa e por quantos países é constituída. (10.^a Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> <p>Finalizada a atividade, voltei a reunir o grupo de alunos num círculo e estes tiveram oportunidade de refletir em conjunto sobre as suas criações, e os aspetos que as distinguem e os que têm em comum. Os alunos decidiram que o trabalho realizado iria ser exposto no teto da sala (figura 61), uma vez que não tínhamos mais espaço nas paredes laterais. (10.^a Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> <p>Durante a concretização da proposta educativa dos ateliers observei que todos os alunos estavam entusiasmados, dando opinião aos colegas sobre o que deveria ser feito em cada um dos ateliers. Nesta atividade o aluno Jo. e o aluno Ru. não estavam presentes na sala. (11.^a Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</p> <p>Durante a realização dos exercícios de matemática, observei que algumas das crianças têm dificuldade em trabalhar em grupo, pois comunicam em voz alta e por vezes não conseguem chegar a consenso, sendo que os alunos mais perspicazes tentam impor-se perante a opinião dos restantes. Penso que a capacidade de trabalhar de forma colaborativa (pequeno e grande grupo) deve ser trabalhada desde tenra idade, pois é fundamental o respeito da opinião dos vários elementos do grupo para chegar à decisão final. (11.^a Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</p> <p>Os alunos planificaram pintar o mapa da europa, fazendo deste uma "mantinha", como era caracterizado no poema, assim em colaboração os alunos realizaram esta atividade pintando sobre o tecido. (12.^a Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)</p> <p>Como temos vindo a falar sobre cidadania, e sendo todos cidadão de Portugal, após terem fixado o mapa de Portugal na porta da sala, os alunos decidiram colar as suas fotografias sobre o mapa (figura 82). (12.^a Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)</p> <p>No início desta semana comemorou-se o Dia Mundial da Criança. Desta forma os alunos planificaram realizar uma atividade para as crianças do pré-escolar. Os alunos sugeriram pintar a bandeira de Portugal com as mãos das crianças do pré-escolar. (13.^a Semana de Estágio 1 de junho a 3 de junho de 2015)</p> <p>Observei ainda que os alunos partilhavam os materiais (cola, tesoura, lápis...) e utilizavam os materiais para a construção do fantoche de forma democrática, sem que houvesse conflitos. Ao observar o diálogo entre pares constatei, que estes davam opiniões aos colegas estando envolvidos no processo coletivo. No final da atividade e depois de estarem concluídos os fantoches, os alunos levaram-nos para o recreio e observei que para além de estarem a dizer palavras de forma silabada estavam ainda a atribuir características humanizadas, personificando a fala e atitudes do seu fantoche. (13.^a Semana de Estágio 1 de junho a 3 de junho de 2015)</p> <p>Estando no final do ano letivo, e também de forma a concluir o projeto, os alunos criaram um convite para a família e para os alunos do 2.º ano para que viessem à sua sala, observar os trabalhos e a exposição do projeto "O que acontece na Europa?" que tem vindo a ser</p> |
|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p><i>desenvolvido. (13.ª Semana de Estágio 1 de junho a 3 de junho de 2015)</i></p> <p><i>Os alunos com a nossa ajuda e em colaboração com a orientadora cooperante começaram a montar a exposição. A exposição (figura 88) foi assim organizada junto à entrada da sala do 1.º ano e também dentro da sala junto ao painel destinado para o projeto, para que todos pudessem ver. (14.ª Semana de Estágio, 8 de junho a 9 de junho de 2015)</i></p> |
| | Em pequeno grupo | <p><i>Ao constituírem os pequenos grupos de trabalho, observei que os alunos escolheram colegas diferentes para realizarem a atividade. Ou seja, os colegas que escolheram não são os que habitualmente escolhem para as suas brincadeiras e para a concretização dos trabalhos de grupo em sala de aula. Observei que os grupos interagiam livremente, sem necessitarem da nossa orientação, e realizavam as trocas comerciais, verificando se os trocos estavam bem feitos, o preço dos produtos e se tinham dinheiro para comprá-los. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Foi assim proporcionado um momento de trabalho colaborativo em pequenos grupos, que penso ter facilitado a aprendizagem dos alunos, e tornou este momento mais dinâmico. Observei que apesar de haver um chefe por grupo, os alunos distribuíram as tarefas entre si, no preenchimento da ficha com os dados da medição e ainda partilharam os diferentes objetos de medida (clips, palitos, lápis...).(9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Quanto aos restantes grupos de trabalho observei que existem elementos na turma que se tendem a destacar como chefes de grupo e que ditam as ordens quanto ao que deve ser realizado e como. Como é o caso do aluno Ri. (figura 47), da aluna Bea. (figura 48), da aluna Cat. (figura 49) e da aluna An. (figura 50). (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Os alunos tiveram oportunidade, em pequeno grupo, de se dirigirem até ao ecoponto de forma a fazer a devida separação dos recipientes. Os alunos estavam muito entusiasmados neste momento, e colaboravam entre si, indicando em qual dos ecopontos se devia colocar o papel, o vidro e o plástico (figura 56). No final da atividade os alunos planificaram realizar um ecoponto para a nossa sala. Houve assim um diálogo em grande grupo de forma a escolhermos qual o ecoponto que seria mais necessário na sala de aula, ao que os alunos responderam o papelão, uma vez que os restantes ecopontos existiam no exterior da sala. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Nos restantes grupos de trabalho, todos os alunos se encontravam a pintar uma das partes do papel cenário, tendo estes primeiramente chegado a um consentimento sobre quem é que vai pintar, o quê?, e quais as cores que vão utilizar (figura 44, 45, 46). Finalizada a atividade, voltei a reunir o grupo de alunos num círculo e estes tiveram oportunidade de refletir em conjunto sobre as suas criações, e os aspetos que as distinguem e os que têm em comum. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Um pequeno grupo de alunos foi ainda à sala do 2.º ano ler o convite aos colegas. (13.ª Semana de Estágio 1 de junho a 3 de junho de 2015)</i></p> |
| | | |
| <p>Relações de Colaboração entre Áreas do Currículo</p> <p>(disciplinares e não disciplinares)</p> | <p>Expressões Artísticas e restantes áreas do currículo do 1.ºCEB</p> | <p><i>Foi solicitado que os alunos realizassem o jogo dramático. Os alunos dividiram-se em grupos de dois elementos, sendo-lhes atribuídas as personagens de vendedores e compradores (três grupos eram "os vendedores"; seis grupos eram os "compradores"). Os alunos definiram quais os seus elementos do grupo e dirigiram-se para o espaço coberto da instituição, onde o cenário já estava organizado com os produtos e as respetivas bancas. Os vendedores tinham um avental cor de laranja e um saco com dinheiro (trocos), enquanto os compradores possuíam um saco de compras e uma bolsa com dinheiro. (...) Desta forma, pretendíamos que os alunos efetuassem trocas comerciais, explorando as suas capacidades expressivas, comunicando e efetuando cálculos utilizando o dinheiro. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Observei que na concretização da atividade do jogo exploratório todos os alunos colaboraram. No entanto, no início não foi fácil pois alguns dos alunos estavam retraídos em realizar os movimentos, como é o caso do Gui. e do Dan.. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Na área das expressões foi realizada uma atividade de jogo exploratório, tendo como referencia a pintura, onde os alunos puderam explorar as diferentes expressões corporais, ritmos, movimentos, sons e ainda representar, imaginando, uma ação que se passasse na cidade, para que os restantes colegas pudessem observar e adivinhado que se tratava. Os alunos estavam muito entusiasmados durante a realização do jogo exploratório interagindo entre si. Ao longo da atividade observei que os alunos interpretavam livremente as ações. Os alunos quando observavam as expressões e movimentos dos colegas riam entre si. Quando mandava parar ao som de um apito, os alunos tinham de ficar em estátua, neste momento observei que estes tinham curiosidade em olhar para a forma como os colegas estavam a interpretar. Estes começaram-nos, então, a pedir para que tirássemos fotografias para se verem a si mesmos e a sua postura corporal. (8.ª Semana de</i></p> |

Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)

Partindo do interesse dos alunos em criar uma mascote para o projeto, foram levadas algumas caixas para a sala de aula. No âmbito da geometria e medida, nomeadamente no que diz respeito à medida de comprimento, os alunos em pequenos grupos mediram o comprimento e a altura das caixas com diferentes objetos, utilizando medidas não convencionais. (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)

No âmbito da área disciplinar da expressão e educação plástica, foram criados vários ateliers, de forma a concluírem alguns trabalhos que têm vindo a desenvolver em sala de aula no âmbito do projeto (papelão, jardim das jarras, robot, cadeira da leitura). Foram disponibilizados aos alunos diferentes tipos de materiais (tintas, tecidos, papéis, recortes de jornais...) para que realizassem as diferentes composições plásticas. Observar os alunos a manipularem os materiais e a colaborarem na elaboração dos objetos para o projeto foi fantástico. Os alunos estavam dispostos a alterar o espaço da sala de aula e isso era notório na sua atitude, dialogavam entre si o local mais adequado para colocar os objetos e disponham-nos pelo espaço. As jarras com os casos especiais de leitura foram colocadas à janela, o papelão junto ao caixote do lixo, o robot foi colocado na cadeira da leitura para sempre que fosse necessário ajudar os alunos a ler. Penso que a diversidade de materiais de expressão plástica seja fundamental para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e o seu manuseamento possibilita uma maior amplitude de estímulos sensorio-motores. (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)

De modo a abordar as noções temporais (antes de /ao mesmo tempo que /depois de; muito tempo/pouco /tempo), foi construída em grande grupo uma linha do tempo com algumas imagens (figura 67). A partir desta foram abordadas algumas unidades de medida do tempo (ano, meses, dia e semana). Constatei que os alunos estavam muito interessados em perceber quais os objetos que se usavam no século XX e questionavam, "O que é isso?" "Para que serve?", enquanto observavam os objetos no PowerPoint. (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)

Houve ainda um momento em que os alunos exploraram o poema, que falava dos vários povos da Europa, das lendas tradições, costumes e profissões. Após a exploração do poema "A Europa é uma matinha", os alunos planificaram escrever um poema sobre a Europa. Começaram assim por escrever uma "chuva de palavras" de acordo com o projeto. Foi posteriormente realizada a exploração sobre a forma como se constrói um poema e quais as características que este tem de ter. Os alunos criaram o poema coletivamente no quadro. (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)

Os alunos do atelier da "Mantinha da Europa", pintavam o tecido, muito atentos e dando sugestões aos colegas sobre como deviam pintar (figura 80)." (12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)

O jogo dramático com o robot utilizando os casos especiais e leitura e a posterior criação do cartão de cidadão permitiu aos alunos personificarem um ser inanimado tornando-o especial para toda a turma, como parte integrante da mesma. A construção do cartão de cidadão em grande grupo permitiu aos alunos perceberem de que forma este é constituído e quais os dados que contém. Foi uma experiência na qual os alunos puderam reconhecer as suas características individuais e identificação (o nome, a idade, o nome de pais, a localidade onde vive e sua nacionalidade). (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)

Esta atividade permitiu que os alunos estivessem em contato com o euro, aprendendo a realizar cálculos com dinheiro. A forma como interagiam, comunicavam e se relacionavam na compra e na venda dos produtos e na interpretação dos personagens, penso que demonstram a importância das expressões no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Permitiu-me observar que a parte teórica é fundamental para aprender os conceitos, mas que a parte lúdica, exploratória, vivenciada é fundamental para os colocar em prática e perceber a finalidade do que aprendemos. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)

Os alunos realizaram ainda um jogo exploratório no parque exterior, sobre as profissões. Os alunos teriam de realizar a contagem crescente e decrescente imaginando que eram enfermeiros, bombeiros, pescadores, cantores, entre outros que estes sugeriram. (12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)

Nesta semana foi realizada uma atividade no âmbito da educação e expressão musical, tendo em conta as sugestões dos alunos, pois estes pediram várias vezes para que fosse realizada uma aula de dança. Partindo da canção "Vamos Cantar séc.XXI" e após a sua audição os alunos e a professora cantaram o refrão. Em círculo e conforme iam caminhando os alunos cantavam e criavam movimentos e ritmos. Após este momento a professora ouviu as sugestões dos alunos em criar movimentos com o corpo para a canção, com todos estes entusiasmados em dançar, a professora propôs a realização de um conjunto de movimentos repetidos, para o refrão da canção. Porém observei que foi necessário controlar o grupo de alunos neste momento, pois sempre que terminava a canção, estes ficavam muito agitados, sendo necessário implementar a regra "Quando termina a canção ficamos em estátua." só assim foi possível concretizar a atividade até ao final. Aliada à atividade de dança houve a necessidade de dar importância a outras áreas

| | |
|--|---|
| | <p><i>disciplinares, a música, a expressão dramática e ainda a matemática, na contagem dos passos e dos movimentos e na sua repetição. Observei que a dança educativa proporciona uma multiplicidade de movimentos e de expressões. Todos os alunos participaram nesta atividade. O aluno Jo. apesar de não querer participar, foi incentivado pelo grupo de alunos, que foram buscá-lo e colocaram-no na roda. Apesar do aluno não ter realizado os movimentos que eram pretendidos, este manteve-se na roda e sorria para os colegas (figura 61). (13.ª Semana de Estágio, 1 de junho a 3 de junho de 2015)</i></p> <p><i>Os alunos começam a arranjar alternativas em grande grupo para ajudar o robot, e decidiram ver o que este trazia dentro da mala, que transportou durante a sua viagem. Os alunos encontram várias palavras dentro e tentaram ajudar o robot a aprender a dizer essas palavras, comunicando á robot. (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</i></p> <p><i>"Desta forma através do Google Earth viajámos pelos vários países da Europa e visitámos ainda a nossa escola. Os alunos estavam fascinados, como se estivessem dentro de uma nave espacial a visitar todos aqueles espaços virtualmente. Esta foi uma das maneiras encontradas para dar a conhecer mais sobre alguns países da Europa." (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</i></p> |
| <p>Português, Matemática e Estudos do Meio</p> | <p><i>A abordagem ao projeto foi realizada partindo da lenda "O nome da Europa?" de Isabel Alçada. Através da história foram lecionados algumas conteúdos do currículo, nomeadamente o caso especial da escrita "ss" e a ordenação das palavras na frase, porém a leitura da história permitiu ainda levar os alunos a conhecerem a história lendária da Europa e a encontrarem respostas para a sua origem, como era do seu interesse. Após a leitura da lenda, houve a apresentação de alguns dos deuses da mitologia grega e um dos alunos Fran. salientou em voz alta "Eu conheço isso, costumo ver a Disney Chanel! É para o 4.ºano, eu sei, mas costumo ver." (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Na área disciplinar da matemática foram realizadas algumas atividades no âmbito do tópico da Organização e Tratamento de Dados, através da representação do diagrama de Venn e da construção de um gráfico. Os alunos selecionaram um país da Europa que gostariam de estudar e pintaram a bandeira desse país, e seguidamente em grande grupo foi realizado um gráfico de barras. Esta atividade permitiu-nos verificar qual o país que os alunos desejavam estudar com maior profundidade, sendo assim selecionado Portugal. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>No âmbito do estudo do meio foi realizado o "Mercado", onde as crianças tiveram oportunidade de fazer trocas comerciais. Foi possível observar na concretização desta atividade a envolvimento das diferentes áreas disciplinares, mas principalmente da educação e expressão dramática e da matemática. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</i></p> <p><i>Partindo do interesse dos alunos na gastronomia, e uma vez que enumeraram diferentes doces tradicionais portugueses, achámos por bem nesta semana confeccionar um bolo de chocolate, de forma a abarcar os diferentes conteúdos do currículo nomeadamente o caso especial de leitura "ch" e "gue" e "gui" como também o tópico matemático da organização e tratamento de dados, utilizando os ingredientes do bolo. (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</i></p> <p><i>A abordagem aos casos especiais de leitura foi feita através do uso de mnemónicas o que no meu ponto de vista facilita os alunos a decorarem os diferentes casos de leitura. Penso que a interação estabelecida com os alunos utilizando as partes do corpo (nariz, cotovelo, dedo, mão...) para escrever os diferentes casos de leitura foi uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Através do registo fotográfico posso observar que os alunos estavam envolvidos neste momento e a desfrutar da atividade. Constatei ainda que para esta atividade ser realiza é importante que o professor primeiramente dê o exemplo, e seguidamente leve as crianças a realizarem os movimentos.(10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</i></p> <p><i>Foram assim lecionados alguns conteúdos do currículo, nomeadamente os casos especiais de leitura "ar, er, ir, or, ur" e "as, es, is, os, us". Ao longo desta semana para realizar a abordagem aos casos especiais de leitura foi construída a mascote da turma, com caixas. A mascote construída, robot, tinha como função despertar a atenção do grupo de alunos e ainda como forma de tornar os conteúdos a serem lecionados mais lúdicos. A estagiária conta aos alunos o aparecimento do robot. Explicando que este perdeu a memória e não se lembra do seu nome, nem do seu país. E que desta forma não consegue comunicar connosco. A estagiária questiona os alunos, Como é que vamos ajudar o robot a comunicar connosco? (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</i></p> <p><i>A criação do robot envolveu ainda conceitos de matemática com a realização da medição da sua altura bem como conceitos de estudo do meio, relativamente à constituição do corpo humano. Num ambiente democrático, os alunos escolheram um nome para o robot. Sugeriram vários nomes, e através de uma votação por contagem elegeram o nome Rui Robot. Comunicar utilizando o robot, despertou a curiosidades dos alunos em querer descobrir mais palavras com os casos</i></p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>especiais de leitura a serem estudados.(11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</p> <p>Após ter sido explorado em aula o tópico matemático da geometria e medida, áreas figuras equidecomponíveis. Foi mostrado aos alunos o planisfério da Europa, dando algum tempo para que estes o explorem. Os alunos em grande grupo assinalaram o continente, o país, a cidade e a freguesia onde vivem. Após terem assinalado no mapa, os diferentes locais os alunos exploraram, qual destes tinha a maior área e a menor.(11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio)</p> <p>Através da história foi construída uma sequência didática que abarcou as diferentes áreas disciplinares e os diversos conteúdos do 1.º ano do 1.º CEB.(6.ª Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</p> <p>Dando continuidade ao projeto, nesta semana foram criados alguns fantoches em grande grupo, com a finalidade de ajudar os alunos a aprenderem alguns dos casos especiais de leitura e a realizarem uma leitura silabada. Os alunos ficaram tão interessados em usar o "Silabinha" que planificaram concretizar o seu fantoche de boca, para apresentarem o projeto no final do ano letivo. (13.ª Semana, 1 de junho a 3 de junho de 2015)</p> |
| <p>Relações de Colaboração entre Docentes e Alunos</p> | <p>Na reflexão sobre a construção do projeto</p> | <p>Após termos observando o interesse dos alunos, achámos por bem planificar os conteúdos do currículo tendo com fio condutor os aspetos do projeto. Desta forma foram realizadas as atividades que envolveram as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, que por sua vez vêm dar respostas ao projeto e principalmente ajudar os alunos na aquisição de novas aprendizagens e dos conteúdos relativos ao 1.º ano de escolaridade. No entanto, através desta abordagem por projeto os alunos aprenderam coisas que vão para além do currículo do 1.º ano de escolaridade.As aprendizagens foram sendo reveladas através de diferentes formas e linguagem, mediante as descobertas que os alunos iam fazendo ao longo do processo. (7.ª Semana de Estágio até à 13.ª Semana de Estágio)</p> <p>Tendo em consideração os conteúdos curriculares do 1.º ano de escolaridade, que faltavam ser lecionados até ao fim do ano letivo, e o projeto que tem vindo a ser desenvolvido, tivemos a necessidade de criar situações didáticas que relacionassem ambos os tópicos. Este processo exigiu uma grande ginástica criativa e uma constante reflexão. Adequar, relacionar, criar, entre outros, são algumas das etapas pelas quais temos de passar quando estamos a realizar as planificações, trabalhamos de forma colaborativa com os alunos. (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</p> <p>Sendo todos os alunos cidadãos da Europa, com características distintas, achámos que seria importante abordar esta questão com os alunos. Deste modo, a abordagem ao projeto foi realizada ao longo desta semana partindo da história "Meninos de todas as cores" de Luísa Ducla Soares. (10.ª Semana de Estágio 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> <p>Pretendendo continuar a desenvolver o projeto que partiu do interesse dos alunos pela Europa e com o objetivo de desenvolver atitudes de valorização e respeito pelas diferenças foi realizada a leitura de alguns artigos da "Convenção sobre os Direitos da Criança". Assim escolhemos os que julgamos mais importantes para a educação de valores comuns e construção da cidadania. A leitura da história permitiu estabelecer um diálogo com os alunos sobre os seus direitos na sociedade em que vivem, ficando estes mais lúcidos para este aspeto. (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio de 2015)</p> <p>Penso que o fantoche pode ser uma mais-valia para sustentar as nossas práticas em contexto de sala de aula e possibilita-nos brincar e dinamizar os conteúdos de formas distintas, como é exemplo "falar como um robot". (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio de 2015)</p> <p>Observei que com esta abordagem do global para o particular, os alunos sentiram-se mais contextualizados, tomando consciência da pertença a uma freguesia que por sua vez fica numa cidade, num país que pertence a um continente e trabalhando assim os conceitos matemáticos. (11.ª Semana de Estágio, 18 de maio a 20 de maio de 2015)</p> <p>Desta forma, foram realizados quatro ateliers com diferentes funções no âmbito do projeto. (Atelier 1. Pintar o mapa de Portugal; Atelier 2. Pintar a Mantinha "Europa"; Atelier 3. Colagens; Atelier 4. Pintar o chapéu do robot);(12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio de 2015)</p> <p>Penso que levar os alunos a compreenderem as regras da cortesia e do respeito pelos outros é fundamental, pois irão tornar-se cidadãos mais prestáveis e mais atentos aos outros, no respeito e na atenção prestada. Receber as pessoas na sala de aula envolve responsabilização pelo trabalho realizado, é importante que os alunos percebam que quando recebemos alguém tem de haver organização e cortesia perante os convidados, aceitando-os no seu contexto e criando um ambiente onde as pessoas se sintam bem e possam interagir comosco. (14.ª Semana de Estágio, 8</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>de junho a 9 de junho de 2015)</p> <p>Na conclusão do projeto os alunos realizaram a avaliação do projeto, escrevendo algumas frases sobre o mesmo onde enunciam a sua apreciação. Após a leitura considero que uma das coisas que os alunos mais gostaram na concretização do projeto foi da presença dos encarregados de educação na sala e da comemoração final. Penso portanto que é fundamental desenvolver atividades que envolvam os encarregados de educação e que os façam aproximar do local onde os seus filhos passam grande parte do seu dia. (14.ª Semana de Estágio, 9 de junho de 2015)</p> |
| | <p>Durante a realização do projeto</p> | <p>Durante estes momentos, tentámos explorar ao máximo as diferentes pesquisas dos alunos, fazendo questões e levando-os a pensar sobre as diferentes características dos países. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</p> <p>Perante este diálogo incentivámos os alunos a pesquisarem mais sobre brasões. (8.ª Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</p> <p>Por sua vez é importante também que o professor em sala de aula permita aos alunos ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem permitindo-lhes exprimir/expor oralmente as suas pesquisas, e o que aprenderam incentivando a partilha de ideias, o diálogo e sobretudo despertando a sua curiosidade por aspetos do seu quotidiano que muitas das vezes não fazem parte do currículo formal. (8.ª Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</p> <p>Sabendo que na Europa, existem símbolos e normas sociais que todos os países têm de fazer cumprir, como é o caso da reciclagem. Propusemos aos alunos a realização de uma atividade em pequenos grupos, que lhes permitisse realizar a reciclagem de alguns dos produtos que consumimos, e dando-lhes a conhecer alguns dos símbolos instituídos na norma europeia. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> |
| | <p>No início do projeto</p> | <p>Em colaboração com os alunos e com a professora cooperante, decidimos assim iniciar a abordagem deste conteúdo, com a leitura da história "As moedas de ouro de Pinto Pintão" de Alice Vieira. A partir desta história foram trabalhadas as diferentes áreas disciplinares de forma interdisciplinar. (6.ª Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</p> |
| | | |
| <p>Relações de Colaboração com a Família</p> | <p>A ligação escola-casa ao longo do projeto</p> | <p>Paralelamente às atividades que iam sendo realizadas nesta semana os alunos realizaram algumas pesquisas em casa, com a colaboração dos encarregados de educação. Os alunos diariamente, na sua respetiva vez foram mostrar as suas pesquisas aos colegas, na sala de aula. O aluno Ric. mostrou a sua pesquisa sobre a Finlândia, enumerando o hino, a bandeira, os diferentes brasões e ainda alguns monumentos, a aluna Ir. apresentou o globo terrestre e enumerou os seis continentes, o aluno Mig. apresentou a sua pesquisa sobre a Alemanha enumerando a capital, a bandeira, os doces típicos e alguns dos monumentos mais conhecidos, a aluna An. apresentou a sua pesquisa sobre a França enumerando os doces típicos, a língua, alguns monumentos e ainda o parque de diversões da Disney e a aluna Marg. apresentou algumas imagens que pesquisou sobre Portugal referindo alguns dos costumes e comidas típicas e trouxe ainda um traje típico português. O aluno Mart. trouxe um globo terrestre e mostrou aos colegas onde situava Portugal. (Figura 35). O aluno Fran. trouxe um trabalho de pesquisa em PowerPoint sobre a sua viagem à França e explicou aos colegas como é aquele país. Trouxe também um planisfério e mostrou aos colegas onde se situava Portugal. (Figura 36) (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</p> <p>No dia seguinte dois dos alunos trouxeram as suas pesquisas sobre alguns dos brasões de Portugal, explicando aos colegas: O aluno Fran. optou por levar um cartaz com alguns brasões, que pesquisou na internet. (Figura 38). O aluno Mart. optou por levar a bandeira de Portugal, para explicar aos colegas as características do brasão. A aluna Marg. optou por apresentar um PowerPoint com algumas informações sobre Portugal, explicando também as características do brasão. (Figura 40) (8.ª Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</p> <p>O facto de os alunos realizarem as suas pesquisas em casa mostra o seu interesse em querer saber mais e por sua vez envolve a participação/ colaboração dos encarregados de educação na concretização dos trabalhos. Observei que através dos trabalhos de pesquisa, aos poucos foi criada uma ligação escola-casa, pois os alunos começaram a dialogar com os seus encarregados de educação sobre tudo o que era realizado em sala de aula. Constatei que os encarregados de educação começaram a estar mais atentos a todo o processo e por vezes vinham levar os alunos à sala para observarem o que estes andavam a realizar. Deste modo, penso que cabe ao professor criar esta dinâmica escola-casa, criando pontes entre estes dois contextos, possibilitando-lhe chegar com mais facilidade aos encarregados de educação e por sua vez envolve-los no quotidiano escolar dos seus educandos. (8.ª Semana de Estágio, 27 de abril a 29 de abril de 2015)</p> <p>Após terem pesquisado em casa com os encarregados de educação algumas das bandeiras da</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>Europa, os alunos ao longo da semana foram trazendo vários desenhos, das bandeiras dos países da Europa. Alguns alunos trouxeram ainda desenhos, que ilustravam os castelos conquistados por D. Afonso Henriques (figura 52). (9.ª Semana de Estágio, 4 de maio a 6 de maio de 2015)</p> <p>Nesta semana um o aluno Ri. levou um livro "Atlas ilustrado". O aluno leu algumas das informações do livro e apresentou aos colegas quantos continentes existem. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> <p>Para além das atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto durante esta semana, deslocou-se à escola um encarregado de educação que veio ler uma história "Chegou o Euro" (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> <p>Como a história se referia à União Europeia, os alunos decidiram colorir as diferentes bandeiras. No término da atividade os alunos deram aos encarregados de educação, uma lembrança, com as bandeiras da União Europeia (figura 63). (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> |
| | A curiosidade no início do projeto | <p>Paralelamente a esta fase os alunos realizaram várias pesquisas em casa juntamente com os seus familiares e encarregados de educação. Os alunos decidiram que as pesquisas deveriam de ficar na sala de aula, desta forma escolheram um espaço da sala onde podiam colocar o que traziam de casa. As pesquisas foram assim expostas num placar destinado ao projeto, dentro da sala de aula. (6.ª Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</p> <p>Por sua vez os encarregados de educação mostraram o seu interesse no projeto e incentivaram os seus educandos a trazerem alguns objetos para a sala, como globo, jogos, trajes típicos e fotografias de viagens realizadas em família. Também ao fim do dia quando saíamos da sala de aula, os encarregados de educação, questionavam-nos sobre o projeto, estando também estes curiosos em saber o que os seus educandos andavam a aprender. (6.ª Semana de Estágio, 13 de abril a 15 de abril de 2015)</p> <p>Um dos alunos falou com os seus encarregados de educação sobre a lenda "O nome da Europa", com base na lenda os encarregados de educação e o aluno deslocaram-se ao banco e trouxeram para cada aluno um panfleto, onde estavam apresentadas as diferentes notas do Euro e onde explicava mais sobre a lenda e as características do dinheiro. (7.ª Semana de Estágio, 20 de abril a 22 de abril de 2015)</p> |
| | A participação dos pais na escola no final do projeto | <p>Gostaria de referir que a grande maioria dos encarregados de educação aderiram ao convite dos seus educandos, estando presentes na divulgação do projeto. Um dos encarregados de educação trouxe ainda um álbum de fotografias de uma viagem a França para que os alunos pudessem ver algumas características do país. Este facto deixa-me a mim e à minha colega muito felizes, pois chegar à família nem sempre é fácil, e o facto de a família ter vindo à escola e ter participado nas pesquisas do projeto, faz-nos sentir que o projeto foi vivenciado também pelas famílias que acompanharam o percurso de aprendizagens dos seus educandos. (14.ª Semana de Estágio, 9 de junho de 2015)</p> <p>No final houve o visionamento de um filme com algumas das fotografias dos alunos, tiradas ao longo do processo. Os alunos cantaram para os encarregados de educação a música "Vamos Cantar o séc. XXI". No término houve a partilha de um lanche para todos aqueles que vieram à apresentação do projeto. (14.ª Semana de Estágio, 8 de junho a 9 de junho de 2015)</p> <p>Após ter lido as apreciações do projeto, escritas pelos encarregados de educação na "Folha de registo da exposição", penso que o trabalho concretizado foi uma mais-valia para o grupo de alunos mas também para nós na nossa formação, pois o que pensávamos ser impossível, de facto é possível trabalhar por projeto no 1.º ciclo. (14.ª Semana de Estágio, 9 de junho de 2015)</p> |
| Relações de Colaboração com a Comunidade Educativa | Alunos da escola | <p>As pesquisas realizadas ao longo do projeto, e todos os materiais que foram elaborados pelos alunos começaram a alterar o espaço da sala de aula, despertando o interesse dos outros alunos da instituição. Sempre que passavam pela nossa sala os alunos da instituição entravam para observar os trabalhos dos colegas, houve até momentos que os alunos espreitavam pelas janelas da sala de aula. (10.ª Semana de Estágio, 11 de maio a 13 de maio de 2015)</p> <p>Após o mapa de Portugal estar exposto na porta, os alunos das outras salas vieram ver o que os colegas tinham feito, e dialogavam entre si sobre os trabalhos realizados pelos alunos do 1.º ano. (12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio)</p> <p>Ao verem os Silabinhas, os alunos das outras salas também queria ter e pediram para brincar com estes. Quando os alunos estavam no recreio, observei que estes emprestaram os seus Silabinhas aos alunos das outras salas e ensinavam-lhes como é que se fala com um fantoche. (13.ª</p> |

| | | |
|--|---------|---|
| | | <i>Semana de Estágio, 1 de junho a 3 de junho a 2015)</i> <i>Desta forma toda a comunidade educativa poderia visitar a sala e os trabalhos realizados pelos alunos. Esta foi a forma encontrada para promover a divulgação do projeto, a aprendizagem colaborativa, a interação social entre os alunos e a comunidade educativa. Foi interessante observar que para além da turma convidada para vir à apresentação do projeto os restantes alunos da escola também tiveram curiosidade de espreitar a sala e de vir observar o que tinha sido construído ao longo do projeto pelos colegas do 1.º ano.(14.ª Semana de Estágio, 8 de junho a 9 de junho de 2015)</i> |
| | Polícia | <i>Tendo como referência a temática do poema os alunos planificaram conhecer algumas das profissões que existem na Europa. No entanto na impossibilidade de conhecer todas as profissões, os alunos solicitaram conhecer um polícia. (...) O polícia apresentou-se aos alunos, dialogando com eles sobre normas de prevenção rodoviária e ainda sobre a importância da sua profissão no nosso quotidiano e sobretudo no nosso país e na Europa. No final da atividade, os alunos tiraram uma fotografia com o polícia, para registar este momento do projeto.(12.ª Semana de Estágio, 25 de maio a 27 de maio)</i> |

3.2. Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante

Neste momento é apresentada uma tabela, que resultou da análise da entrevista à Professora Cooperante no final do estágio, no dia 16 de junho de 2015. A entrevista é semiestruturada e teve como objetivo saber a opinião da professora cooperante sobre o contributo das expressões artísticas para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita (que foi o objeto de estudo da minha colega de Estágio), e também sobre as relações de colaboração que se estabelecem com a implementação de um projeto numa sala de aula de 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, que foi o objeto de estudo desta minha investigação.

No quadro seguinte apresento as categorias que foram identificadas e as respectivas evidências. Tendo em conta o objeto de estudo, foram assim identificadas cinco categorias "Relações de Colaboração entre Pares", "Relações de Colaboração Entre Áreas do Currículo", "Limitações do Ministério da Educação", "A Motivação dos Alunos Durante o Projeto" e "Relações de Colaboração com a Comunidade Educativa".

Tabela 2. Apresentação e análise de conteúdo da Entrevista à professora Cooperante.

| Colaboração | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de Registo |
| Relações de Colaboração entre Áreas do Currículo (disciplinares e não disciplinares) | <i>"(...) No meu entender, as expressões são uma parte fundamental para que as crianças consigam aprender os conteúdos no 1.º, nos 2.º e 3.º ciclos, porque é a partir das expressões que eles estão mais predispostos a aprender." Por exemplo, através da música nós podemos ensinar uma letra e eles fixam melhor do que se lhe dermos uma ficha de trabalho que eles estejam ali a olhar para ela, o que é desmotivante. E através das expressões que nós conseguimos motivar, muito melhor, as crianças."</i> <i>"A todos os níveis: sócioafetivo, cognitivo, motor. As expressões desenvolvem, nas crianças, nos adultos e em todas as pessoas, sentimentos e é através dos sentimentos que as pessoas conseguem fazer a maior parte das aquisições. Se nós trabalharmos a partir dos sentimentos é muito mais fácil reter a informação. Se nós trabalharmos com uma criança que esteja...por exemplo, o Gui é uma criança que amua com muita facilidade e no outro dia ele chegou à sala</i> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>completamente aborrecido, muito fechado e eu sentei-me ao pé dele. Falei um pouco com ele e pronto, ele abriu logo. Ficou completamente diferente. Se nós trabalharmos os sentimentos as coisas ficam, as pessoas sentem, não é só ouvir. Se nós trabalharmos uma letra com uma canção, aquela canção vai ficar ali, porque desperta sentimentos. Se eu chegar e lhe der uma ficha de trabalho sobre a letra A, é muito diferente do que eu cantar a canção Atirei o pau ao gato, não é? Logicamente, a canção fica, há um estímulo afetivo e emocional."</i></p> <p><i>" Claro que sim, podem ser articuladas com tudo. Por exemplo, o trabalho que vocês fizeram foi muito proveitoso, porque trabalharam muito as expressões com eles, mais do que eu trabalharia, sou sincera. E eles realmente absorvem as coisas de uma maneira totalmente diferente quando vamos pelas expressões, quando vamos pelo sentimento, pelo sentir. É o que eu vos disse sempre, vocês sentiam. Todas as áreas se forem trabalhadas através das expressões artísticas tudo flui com maior naturalidade.(...)"</i></p> <p><i>"Mas realmente, trabalhar com as expressões é muito, muito bom.(...)"</i></p> <p><i>"(...) Qualquer criança gosta de pegar num pincel e em tintas pintar e pintar. Quem que não gosta de correr, quem é que não gosta de cantar e quem que não gosta de dançar?"</i></p> <p><i>" Todos nós sabemos desenhar, pintar, cantar, dançar, cada pessoa é única não há duas pessoas iguais, nós através das expressões conseguimos respeitar o outro. Eu canto mal, mas se eu começar a cantar eles até ouvem e cantam também. E lá está é muito importante nós trabalharmos o nosso corpo e passa tudo pelas emoções, tudo, tudo, tudo e as expressões são isso é libertar as nossas emoções."</i></p> <p><i>" Senti, senti principalmente durante a aula, a motivação deles, eles a construírem o Silabinha foi, ...eles andavam loucos, completamente. Queriam o fantoche, queriam fazer o fantoche, queriam fazer teatro, queriam falar, queriam pôr o Silabinha a falar."</i></p> <p><i>"Claro que sim, sem dúvida alguma. Vocês, eu vou dar-vos um exemplo do vosso trabalho que eu acho que foi muito, muito bom. Vocês estiveram a trabalhar os gráficos, tratamento de dados, então pediram para os alunos pintarem umas bandeiras e eles acharam o máximo, porque estavam a dar matemática e pintaram umas bandeiras, a matemática foi tão trabalhada ali que eles não vão mais esquecer. Muitas das atividades, eu agora não me recordo de muita coisa, mas muitas das atividades que vocês fizeram foi nesse sentido. E lá está, é logo meio caminho andado quando nós trabalhamos e os motivamos através das expressões, já temos meio trabalho feito. A música que deram sobre a Europa ficou dentro da cabeça deles, até me estou a arrepiar, aquilo ficou na cabeça deles. Vocês não têm a noção do bem e do bom trabalho, do excelente trabalho que fizeram com estes miúdos estas crianças e eu agradeço-vos imenso por isso."</i></p> <p><i>"(...)Mas, realmente foi muito bom, e vocês da Europa conseguiram ligar todas as outras áreas.(...)"</i></p> <p><i>"Sim, vocês trabalharam valores, trabalharam os direitos das crianças e é muito importante para eles terem uma perceção que eles têm direitos e principalmente que têm deveres. Foi importante para saberem que a vida deles não é só a vida do meio familiar, que é só casa, escola, casa. Existe um mundo, que eles estão integrados no mundo, que esse mundo tem regras que têm de ser cumpridas. Que eles têm direitos, mas há limites para tudo. Foi importante saber regras de outros países, saber como são as crianças noutros países, as semelhanças e diferenças que existem."</i></p> |
| <p>Relações de Colaboração entre Pares</p> | <p><i>"A falta de tolerância principalmente de um deles de, não compreende que os colegas não saibam tanto como ele, vocês sabem de quem eu estou a falar, do Fa principalmente. O Fa acaba por ser pouco tolerante com a incapacidade que os colegas têm para fazerem algumas atividades."</i></p> <p><i>" Sim, começou a perceber que realmente as pessoas têm perspetivas do mesmo assunto diferente, ritmos, diferentes métodos de trabalho, sim."</i></p> <p><i>" Gostam, os alunos gostam de trabalhar em grupo, no entanto é sempre difícil para eles conseguirem trabalhar em grupo. Todos eles querem ser os líderes, mas para ser líder é difícil de conseguir ter essa competência. Nem todos nós conseguimos ser líderes, porque um líder além de orientar os outros tem que exemplificar. E sendo eles tão pequeninos existe essa dificuldade. Todos eles querem mandar nos colegas, nada disso, não é? Temos que fazê-los compreender que existe uma aprendizagem grande a fazer nesse sentido."</i></p> <p><i>" Sim quanto mais se estimula esse tipo de trabalho entre os alunos maior é a facilidade em tudo, tanto a nível de controlo das emoções tanto a nível de partilha de conhecimento e nota-se a evolução deles. Todas as crianças e todos nós somos egoístas, uns mais, outros menos. Existem crianças que... no início as crianças não gostam de partilhar nada do que é delas com ninguém, nem mesmo o conhecimento. E acabamos... muitas das vezes quando constituímos grupos, se trabalharem a dois têm que partilhar com o colega, se trabalharem a três já têm de partilhar com dois, a quatro... e é uma aprendizagem e é uma evolução que eles fazem, porque se nunca trabalharem em grupo acabam por fazer um trabalho solitário acabam por não interagir, perdem muito, porque não partilham a sua ideia com ninguém e não têm a partilha dos outros."</i></p> <p><i>" Foi porque vocês tiveram todos esses tópicos em consideração, não é? Conseguiram ter essa perceção que os alunos são todos diferentes, que não podem juntar aquele aluno específico com este porque já sabem que o grupo não vai funcionar, vocês tiveram esse cuidado para que os grupos fossem realmente coesos para que as coisas funcionassem em condições."</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p>"(...)Vocês viram com o Jo quando começou a ver o pincel e tintas, ele ficou completamente fascinado.(...)"</p> <p>" Sim, é muito importante, como eu já disse há pouco, cada a criança tem o seu ritmo, tem as suas capacidades e nós temos que adaptar a todos elas estratégias diversificadas porque se não a criança desmotivada, não quer vir para a escola, a criança acaba por se desinteressar pelo percurso escolar."</p> |
| Limitações do Ministério da Educação | <p>"O nosso ministério não nos dá muito tempo para trabalhar as expressões.(...)"</p> <p>"(...)Quando eu tirei o meu curso, as expressões, curricularmente, eram pouco valorizadas e na altura nós, durante quatro anos, fomos estimuladas para chegar ao ensino e revolucionar o ensino nesse aspeto. É claro que nos primeiros anos eu tentei, mas não é fácil e com as obrigações que o ministério exige, com o ter que cumprir.A nossa primeira preocupação base no primeiro ano de escolaridade é pôr as crianças a ler e a escrever, saber os números até cem e a somar, fazer adições.(...)"</p> <p>"A maioria das crianças não conheciam uma letra, a Bi, a Ís, o Dani, a Ba, não sabiam, nem estavam interessadas. Como é que nós em tão pouco tempo começamos a trabalhar com eles e conseguimos pô-los a ler e a escrever, e a contar até cem? Por exemplo, antigamente os números contavam-se até vinte, era tudo com muita calma e trabalhava-se muito a adição, a localização espacial, tudo isso, mas com calma. Agora exigem que as crianças tenham um enorme poder de abstração e não estão preparados para isso. Eles primeiro têm que concretizar as coisas. Por exemplo, as primeiras adições foram com lápis, cinco lápis mais três lápis, quanto é que dá? Eles têm que ter os materiais para concretizar. E trabalhar os números até cem é difícil! Mas são imposições do ministério e nós não podemos fazer nada, mas que as crianças não estão preparadas para isso, não estão. (...)"</p> <p>" (...) Porque é um tema que não é trabalhado no primeiro ano e mesmo no 4.º ano não se trabalha a Europa, assim, tão profundamente, não há tempo.(...)"</p> <p>"(...) Eu sempre trabalhei em projeto, mas é a tal coisa, com os manuais, com tanta coisa que temos para dar, acabamos por desmotivar um pouco. Eu já cheguei a fazer vários trabalhos e agora também quero começar a trabalhar em projetos relacionados com os artistas, agarrar numa obra de Van Gogh e trabalhar imensas coisas e é tão bom para eles, ...eu adoro trabalhar assim, aliás dá outro ânimo, o problema é que nós na escola não temos tempo para isso. Depois os manuais têm de ser feitos e os pais chegam e dizem: - Oh, professora porque é que nós comprámos os manuais e não estão a ser feitos? Nós às vezes estamos de pés e mãos atadas, em relação a isso. No primeiro ano, a principal imposição é que eles leiam, escrevam e contem e foi o que eu fiz. Foi o que nós fizemos! Agora os manuais ficaram muitos manuais por fazer. Agora foram para casa e têm de fazer nas férias, se não é muito complicado. Têm de ler, ler muito, é isso que eu ponho na síntese de avaliação."</p> |
| A motivação dos Alunos Durante o Projeto | <p>"Contribuíu, logicamente vocês fizeram muitas expressões, muitas...dramática, física plástica, musical e é muito bom ver que os alunos estavam muito motivados para qualquer uma das aprendizagens. Tudo o que são expressões eles estão sempre muito motivados."</p> <p>"(...) Claro e isso é muito bom, eles queriam escrever, ler, eles estavam completamente motivados com o Silabinha, e com Robô também."</p> <p>"Eles adoraram, muito, muito. Adoraram tudo, porque se não tinham feito metade das pesquisas, nem sequer se tinham interessado. Eles gostaram das bandeiras, de tudo, tudo, tudo. (...)"</p> <p>"Notei, notei neles uma maior abertura para tudo o resto. Porque, se nós mandarmos fazer uma pesquisa, não é fácil. Principalmente num primeiro ano, porque apesar de estarmos no século XXI muitos deles não têm internet em casa, têm muitas dificuldades. E irem a uma biblioteca nem pensar porque os pais não os levam e só o trabalho que eles tiveram em casa de,...de... Porque se eles chegarem a casa e disserem aos pais que têm este trabalho para fazer, os pais dizem: - Ai não pode ser, diz à professora que não tens internet. Mas, não foi o caso porque podem até ter dito isso, mas eles pressionaram. Eles disseram: - mas vá lá, eu queria tanto, tenho curiosidade,...Por isso é que apareceram tantos trabalhos, tantas informações, a Mag até trouxe um fato de dança tradicional, foi muito interessante, tudo o que acharam que estava relacionado com o projeto, eles trouxeram. E depois, reparem, se a criança não está motivada para o assunto, ela chega a casa e esquece. Ela vai brincar, vai jantar, vai dormir e esquece o que tem para fazer, mas se ela estiver motivada ela insiste, insiste e acaba por... por convencer os pais."</p> <p>"Surpreendeu-me que apesar de ser um tema complexo, a Europa. Ter muita coisa para explorar, surpreendeu-me, por um lado, o facto de eles se interessarem tanto por um tema tão, ...um tema que não é uma coisa palpável, que é muito abstrata e longe da realidade deles, mas realmente eles interessaram-se imenso, pesquisaram, fizeram trabalhos e realmente...eles não se vão esquecer da Europa, das bandeiras. Acho que foi bom, muito bom. (...)"</p> |
| Relações de Colaboração com a Comunidade Educativa | <p>"Mas reparem, foi muito importante para esta turma, mas também para as outras turmas que se aperceberam que a nossa sala estava diferente e vinham ver. Os meninos do 4.º ano, os meninos da professora He, todos eles vinham ver, realmente chamou muita atenção.(...)"</p> <p>"O impacto foi ao nível da escola e não só ao nível da nossa sala, todos os outros miúdos ficaram fascinados com a sala, com as pinturas, então estas aqui no teto estão um espetáculo, lá fora com as carinhas deles, ali o mapa da Europa, os miúdos adoraram, as outras turmas ficaram muito curiosas em querer saber, por isso é que vocês convidaram a turma do 2.º ano, não é? Foi muito bom mesmo."</p> |

4. DISCUSSÃO DOS DADOS DO ESTUDO

Após a análise da Tabela 1 identifiquei que a categoria com maior número de unidades de registo é a de "Relação de Colaboração Entre Pares", destacando-se a subcategoria "Com alunos com NEE". Após a leitura cuidada desta subcategoria, constatei que através desta metodologia de trabalho de projeto os alunos tendem quase sempre a integrar e a interagir com os alunos com NEE, indo ao encontro das suas limitações e tentando que também estes realizem as atividades. No entanto também se observa que os alunos com NEE se sentem aptos a participar nas atividades com os colegas e que também estes assumiram funções ao longo do projeto estando motivados.

As atividades propostas pelos alunos e pelas estagiárias ao longo do projeto permitiram que houvesse também uma grande dinâmica estabelecida entre alunos havendo assim bastantes momentos de colaboração "Em grande grupo" e "Em pequeno grupo" como é possível observar na tabela. Ao observar os dados verifica-se que nem sempre foi fácil estabelecer esta dinâmica pois os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupos, no entanto progressivamente e durante o decorrer do projeto, observei que os alunos foram minimizando as suas dificuldades de trabalho de grupo e começaram a interagir de forma mais colaborativa, partilhando, tolerando, comunicando e tendo espírito de equipa e de respeito pelos colegas. Foi notória a envolvimento dos alunos ao longo do projeto bem como o seu crescimento a nível comunitário e colaborativo.

Quanto às "Relações de Colaboração entre Áreas do Currículo", observa-se que através da implementação de projetos num contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico que é notória a colaboração entre as diferentes áreas do currículo e a forma como estas podem contribuir para uma aprendizagem significativa dos conteúdos do programa do 1.º CEB, nomeadamente as "Expressões Artísticas e restantes áreas do programa do 1.º CEB". Através da dinâmica estabelecida entre as expressões artísticas e as diferentes áreas do programa do 1.º CEB, foram abarcados todos os conteúdos e foi criada uma dinâmica que promoveu e despertou a curiosidade dos alunos em quererem aprender e também eles a serem os impulsionadores daquilo que desejam aprender e da forma como o desejam fazer. As expressões artísticas permitiram não só interligar e correlacionar as diferentes áreas do currículo como ainda constituíram um potenciador de socialização

que permitiu criar dinâmicas de coloração entre áreas e entre pessoas tendo um papel fundamental e sendo esta uma das formas de desenvolver competências sociais. Através das atividades que foram realizadas tendo por base a expressão dramática foi possível observar que os alunos se encontravam envolvidos, sendo assim criado um ambiente positivo e colaborativo mais proveitoso em termos de comportamento e de aprendizagem.

Relativamente às "Relações de Colaboração entre Docentes e Alunos" através da análise dos dados observei que houve uma dinâmica de colaboração entre docentes e alunos no início e durante a realização do projeto, porém constatei que ao longo do projeto os docentes bem como os alunos mantiveram uma atitude reflexiva quanto à construção do projeto e quanto às etapas que deveriam ser percorridas de forma a encontrar respostas para a questão-problema. Este processo reflexivo foi fundamental e permitiu que não nos afastássemos do projeto, permitindo-nos ainda aceder ao projeto de forma transdisciplinar, indo para além das respostas e das aprendizagens, contribuindo em parte para a construção pessoal de cada um dos alunos bem como dos docentes.

Através da análise dos dados observei nos meus diários de bordo que as famílias foram uma constante na escola. Desde o início ao final do projeto, mantendo-se interessadas em participar e em pesquisar com os seus educandos. Quanto às "Relações de Colaboração com a Família", observei que a relação de colaboração presente na subcategoria "A ligação escola-casa ao longo do projeto" foi de facto notória e importante tanto para o projeto como para estreitar o vínculo entre escola-casa que por vezes é tão difícil de acontecer. Notei que as famílias acompanharam todo o processo de aprendizagem dos alunos e estiveram também empenhadas em saber mais sobre projetos e sobretudo em saber o que os alunos fazem na sala de aula.

Relativamente à categoria "Relações de Colaboração com a Comunidade Educativa", foi notória a colaboração sobretudo com os "Alunos da Escola". Constatei que as modificações que foram sendo feitas no espaço da sala ao longo do projeto suscitaram a curiosidade dos alunos de outras salas, pois tinham curiosidade em observar o espaço e em dialogar com os alunos do 1.º ano sobre o projeto, bem como em explorar os objetos e as pesquisas que eram feitas.

A partir da análise da Tabela 2 observei que a categoria com mais unidades de registo corresponde à das "Relações de Colaboração entre Áreas do Currículo". De acordo com a professora cooperante foram de extrema importância as atividades que realizámos com os alunos e o facto de termos flexibilizado o currículo em articulação com as expressões artísticas. Estas foram uma mais-valia e um dos principais impulsionadores para a motivação e desenvolvimento das aprendizagens dos conteúdos por parte dos alunos. De acordo com a professora, as expressões artísticas são fundamentais para a aprendizagem dos conteúdos dos diversos ciclos de ensino. Pois com este projeto fomos muito além do que é pedido para o 1.º CEB.

As expressões possibilitaram ainda o despertar de sentimentos permitindo que os alunos ficassem mais despertos para a aprendizagem e, desta forma, permitindo-lhes desenvolverem vários níveis, nomeadamente o sócio-afetivo e cognitivo. De acordo com a professora o facto dos conteúdos das diferentes áreas serem trabalhados através das expressões artísticas, tornou-se mais proveitoso, uma vez que fluía de forma natural, e permitia que os alunos libertassem as suas emoções. Paralelamente à problemática da "Europa" a professora salienta que não foram apenas trabalhados os conteúdos do programa mas também aqueles que estabelecem os valores culturais e de cidadania que são indispensáveis à vida e que de facto foram de extrema importância para este grupo de alunos.

Na categoria "Relações de Colaboração entre Pares" segundo a professora cooperante, através dos trabalhos de grupo que foram realizados ao longo do projeto, os alunos começaram a ter uma perspetiva diferente dos colegas, dos seus ritmos de aprendizagem e métodos começando a ser mais tolerantes. Apesar do trabalho de grupo ser uma aprendizagem gradual que deve ser realizada progressivamente ao longo dos vários ciclos escolares, os alunos começaram a ter sentido de grupo havendo evolução neste aspeto. O projeto permitiu a partilha de conhecimentos como permitiu ainda que os alunos se conhecessem melhor a si mesmos e aos seus pares, levando os alunos com NEE a serem integrados nos grupos bem como nas atividades desenvolvidas, o que não acontecia anteriormente.

A professora salientou o facto de serem colocadas diferentes "Limitações do Ministério da Educação", não havendo tempo para trabalhar as expressões. Apesar da sua formação ter sido nesse sentido a extensão dos programas não dão a possibilidade de aplicar as

expressões nos contextos e nas didáticas. A professora referiu que sempre trabalhou em projetos e que atualmente se sente desmotivada com a quantidade de conteúdos que têm de ser lecionados no 1.º ano do 1.ºCEB impossibilitando a concretização dos mesmos. Porém garante que gostou muito deste projeto e que este lhe deu ânimo para voltar a realizar um projeto com os alunos.

Ao longo do discurso da professora cooperante ressalta "A Motivação dos Alunos Durante o Projeto", fruto sobretudo das expressões artísticas que foram utilizadas na maioria das atividades. A professora salienta que as expressões são um forte potenciador de motivação nos alunos, levando-os a estar atentos, interessados e com maior abertura para os conteúdos escolares. Refere ainda que a implementação de um projeto num 1.º ano de escolaridade não é fácil, porém foi possível devido às dinâmicas criadas e às pontes criadas entre escola-casa bem como entre educandos e família. Salienta ainda que todo o projeto foi muito positivo, e que apesar de ser um tema complexo, abstrato e longínquo do contexto deste grupo de crianças, conseguiu despertar a curiosidade e motivá-los ainda mais.

A professora cooperante refere ainda que as "Relações de Colaboração com a Comunidade Educativa" foram de extrema importância não só para os alunos que vivenciaram o projeto como para os restantes alunos da escola, pois permitiu-lhes dar a conhecer aos outros aquilo que fazem na sala de aula e a valorizar o trabalho e as pesquisas que foram realizadas.

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Por fim, concluo a minha investigação dando resposta à questão de investigação bem como aos objetivos decorrentes da mesma. Apresento ainda as fragilidades do estudo enunciando possíveis investigações futuras.

Com este projeto "O que acontece na Europa?" no 1.º ano do 1.ºCEB surgiu a minha questão de investigação, **Que relações de colaboração se estabelecem num contexto do 1.º ano do 1.º CEB, quando se trabalha através de projetos?**

Para responder a esta questão delinearam-se os seguintes cinco objetivos (i) Implementar uma abordagem de trabalho por projeto no contexto do 1º ano de escolaridade do 1.º CEB; (ii) Identificar quais as relações de colaboração estabelecidas

através do trabalho de projeto; (iii) Conhecer o contributo das relações de colaboração para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (iv) Refletir sobre a importância do trabalho de projeto no desenvolvimento de competências de colaboração; (v) Compreender a forma como crianças com diferentes níveis de desenvolvimento interagem através da abordagem por projeto.

A discussão dos dados do estudo revelou que a abordagem de trabalho por projeto no contexto do 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB permite integrar e aplicar saberes das várias áreas, bem como atitudes, valores e conhecimentos que estão para além das disciplinas (Almeida, L. 2002a) que por sua vez são o alicerce para a educação de cidadãos do mundo.

A implementação deste projeto implicou, assim, uma abordagem interdisciplinar que através da flexibilização do currículo permitiu aos alunos a mobilização e aquisição de novos conhecimentos no âmbito das várias áreas disciplinares e não disciplinares mas sobretudo o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e de colaboração (Abrantes, 2002a). O projeto foi composto por uma sequência de ações nomeadamente a planificação, execução, reflexão e avaliação das atividades que culminou com a divulgação do mesmo. Teve como problemática "O que acontece na Europa?" e implicou ao longo de várias semanas que os alunos trabalhassem em equipa e que colaborassem e cooperassem de forma a encontrar respostas à problemática. No final do mesmo, a avaliação e a divulgação permitiram a recapitulação de tudo o que foi feito levando os alunos a refletir sobre os ensinamentos destas experiências. (Abrantes, 2002a)

De acordo com Boitinet in Abrantes 2002a o projeto está associado a uma "pedagogia das incertezas" devido à sua complexidade, ao número de alunos envolvidos, às dinâmicas e metodologias utilizadas para encontrar respostas, mas por sua vez tem um grande potencial educativo pois o facto de ser algo do interesse dos alunos, este projeto permitiu lecionar as restantes áreas do currículo partindo da motivação intrínseca dos mesmos. Considero assim que os projetos são um dos meios potenciadores de novas aprendizagens e sobretudo para o desenvolvimento de competências sociais.

O processo de colaboração pode desenvolver-se de diferentes formas e tem como objetivo o trabalho conjunto "... não numa relação hierárquica, mas numa base de

igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem." (Boavida & Ponte, 2002) Com a análise dos dados e posterior categorização foram encontradas cinco grandes categorias que identificam as relações de colaboração que foram estabelecidas através deste projeto, são elas "Relações de colaboração entre pares", "Relações de colaboração entre áreas do currículo", "Relações de colaboração entre docentes e alunos", "Relações de colaboração com a família" e "Relações de colaboração com a comunidade educativa", sendo estas algumas das formas de colaboração enunciadas também pelos autores Boavida & Ponte (2002). A aprendizagem colaborativa (Romano, 2004, in Freitas, 2013) é sem dúvida uma das estratégias de ensino que encoraja a participação dos alunos no processo de aprendizagem envolvendo também uma auto-aprendizagem e a aprendizagem acerca das relações humanas (Boavida & Ponte, 2002).

De acordo com Papalia, Ols & Feldman (2009) na terceira infância as relações estabelecidas entre crianças ajudam-nas a aprender e a sair-se bem em sociedade, as relações estabelecidas em grupo nesta faixa etária oferecem à criança segurança emocional e por sua vez é nesta idade que começam a ser mais estáveis as amizades, daí a importância do trabalho colaborativo nesta faixa etária, pois a aprendizagem colaborativa permite que estes se relacionem uns com os outros, "...dispondo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais." (Boavida & Ponte, 2002, p.6)

Por outro lado as relações de colaboração entre áreas do currículo foi um dos aspetos mais notórios ao longo do projeto, uma vez que o currículo evolui (Roldão, 1999) e pode incorporar uma variedade de componentes conforme o contexto e um dado tempo e espaço. Os profissionais de educação bem como a escola devem estar atentos para este aspeto sabendo articular os diferentes componentes do currículo. Este projeto permitiu que tanto o currículo formal como o currículo oculto (Bessa & Fontaine, 2002) fossem trabalhados em pé de igualdade, permitindo que fossem feitas aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral das crianças tendo em conta a sua vida em sociedade.

Assim sendo, a gestão flexível do currículo prevê mudanças nas metodologias de trabalho e pressupõe uma abordagem interdisciplinar (Abrantes, 2002a) como foi

notório com a implementação deste projeto, e por sua vez justifica-se para assegurar uma formação de melhor qualidades para os alunos (Leite & Fernandes, 2002).

Ao longo do projeto houve uma forte relação de colaboração entre as expressões artísticas e as diferentes áreas do currículo, de acordo com Beltrão & Nascimento (2000) a Arte pode ser vista como uma "transferência no sentido de otimizar as outras áreas do currículo" daí ser tão importante a conexão das expressões artísticas com as diferentes áreas do currículo. Através das expressões artísticas foram lecionados grande parte dos conteúdos do currículo do 1.º CEB e observei que os alunos quando realizavam atividades neste âmbito integravam com mais facilidade os colegas com NEE. As expressões artísticas são portanto um processo que deve ser partilhado (Kowalski, 2000) por todos congregando a socialização e a educação para a cidadania.

Quanto às relações de colaboração entre docentes e alunos estas foram uma constante no decorrer do projeto. O professor deve ter assim o papel de criar um ambiente favorável para a concretização de projetos, bem como uma atitude proactiva perante aquilo que os alunos desejam fazer ajudando-os a planificar e a refletir sobre as suas opções para o projeto. (Abrantes, 2002)

Quanto às relações de colaboração com a comunidade educativa e com a família foram de facto notórias. O projeto permitiu que tanto as famílias como a comunidade educativa colaborassem e dessem o seu contributo. Como referem os autores (Ferraz, et al, 2011) "...é impossível separar e trabalhar individualmente, escola, família e sociedade, pois a criança é ao mesmo tempo, filha, aluna e cidadã..." pelo que a aprendizagem só se torna significativa e completa, como foi o caso, se trabalharmos em colaboração.

Refletindo sobre a importância dos projetos no desenvolvimento de competências de colaboração, como se pode ver na análise dos dados, são fundamentais para o desenvolvimento dessas mesmas competências de colaboração uma vez que permitem a envolvimento de um conjunto de pessoas com um mesmo objetivo, que partilham, refletem e criam algo que é do interesse de todos. O projeto além de permitir a articulação de saberes entre as demais áreas do currículo (Decreto-Lei n.º6/2001) apresenta um carácter transversal, assumiu ainda uma natureza integradora (Abrantes,

2002a) no sentido em que integrou saberes de todas as áreas e sobretudo em termos sociais, afetivos e humanos.

A forma como é dirigido o projeto e como são envolvidas as crianças no mesmo permite-lhes o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e de colaboração. Procurar informação, manifestar opiniões, planificar, colaborar com os adultos e entre pares, resolver situações-problema, pensar criticamente sobre a problemática, expressar as suas ideias, ser um elemento participativo no processo, tomar atitudes de saber escutar e esperar pela sua vez, procurar informação, manifestar as suas opiniões planificando e sugerindo atividades, imaginar e usar a criatividade no processo de aprendizagem, negociar alternativas, promover a colaboração e partilha de ideias para a concretização das atividades com alunos com NEE, em grande e em pequeno grupo e, por sua vez, vivenciar valores democráticos tais como a colaboração, responsabilidade, liberdade de expressão e participação, foram algumas das aprendizagens potenciadas através da implementação deste projeto.

Esta abordagem pedagógica através do projeto permitiu ainda compreender a forma como as crianças se relacionam e interagem. Todas as crianças são singulares e todas elas apresentam níveis de desenvolvimento diferentes. Apesar de estarem todas no 1.º ano de escolaridade isso não indica que tenham todas o mesmo conjunto de competências e o mesmo desenvolvimento, pois como é do conhecimento de todos existem aspetos físicos, emocionais, culturais e sociais que influenciam em parte o desenvolvimento da criança. Por sua vez o contexto onde estão inseridas, ou seja, o seu meio familiar e social, são o principal foco da diferença entre estas, pois todas elas já têm conhecimento que advém de experiências.

Porém através deste projeto e com os resultados obtidos consegui perceber que os projetos são fundamentais para criar pontes entre as crianças, apesar da gestão da relação entre os participantes ser por vezes complexa. As aprendizagens realizadas em equipas de trabalho permitiu que houvesse mais colaboração tornando mais interessante o projeto e por sua vez tornando-se mais motivador para os alunos. Os alunos passaram a ter uma perspetiva diferente dos colegas, dos seus ritmos de aprendizagem e métodos começando a ser mais tolerantes para com as suas diferenças. O projeto potenciou ainda a aprendizagem cooperativa (Bessa & Fontaine, 2002) uma vez que todos os alunos estavam empenhados no mesmo fim e motivados a operar o projeto sem que houvesse discriminação.

5.1. Fragilidades do estudo

Relativamente à dimensão investigativa, o facto de ser inexperiente neste processo constituiu por si só uma das minhas fragilidades desde a primeira fase de observação e recolha de dados à conceção final da minha investigação.

O facto de se tratar de uma investigação-ação decorrente de um contexto específico e que implicava todos os intervenientes no processo colaborativo envolvendo alunos, professores, comunidade educativa, família, etc. constituiu uma das minhas dificuldades pois nem sempre foi possível estar atento a todas as realidades de um mesmo contexto. Tal como referem os autores Boavida e Ponte o processo colaborativo é marcado pela *imprevisibilidade* constante o que foi para mim complexo no início do projeto pois, "É um processo dinâmico, criativo, mutável, onde por diversas vezes é preciso parar para pensar e, se necessário, reajustar o rumo." (2002, p.11) sendo fundamental uma constante reflexão e negociação com o grupo de alunos.

5.2. Possíveis investigações Futuras

Quanto a possíveis investigações, trabalhar por projetos seja no pré-escolar como no 1.º CEB é sempre um fator para futuras investigações uma vez que é um processo que ainda hoje não é muito adotado pelos profissionais de educação. No entanto, penso que era importante implementar esta investigação nos restantes anos do 1.º CEB a fim de perceber se as relações de colaboração que se estabelecem nestes contextos são distintas das que foram enumeradas neste projeto ou se são as mesmas.

CONCLUSÕES DO RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Findo o meu relatório de Prática Pedagógica Supervisionada, apresento algumas das minhas conclusões quanto a todo o processo que para mim foi de grandes aprendizagens a nível pessoal e profissional. Porém, considero que também este foi um processo longo e demorado devido ao facto de não ter conseguido entregar o relatório mais cedo.

Este percurso constitui para mim um dos pontos principais que foi perceber o que é a educação e quais os seus fundamentos, metodologias e quais os autores que escreveram sobre esses assuntos. Permitiu-me a aquisição de conhecimentos em múltiplas áreas do campo educacional, permitindo-me ter uma atitude reflexiva e mais tarde argumentativa sobre as múltiplas realidades deste contexto. Todo o processo de cooperação, mas principalmente de colaboração com a minha colega de trabalho Sandra, foi sem dúvida um dos principais aspetos para a aquisição de múltiplas aprendizagens, o constante questionamento e a procura de respostas foi fundamental para obtenção de novos conhecimentos.

Quanto à dimensão reflexiva considero que este processo foi fundamental para a formação de educadores de infância e professores, pois é a melhor forma de repensar o ensino e assim aprender a ensinar e mais importante ensinar a aprender. Permite ter uma abertura de espírito quanto a todo o processo educativo, corrigir, reformular, adaptar, e tentar outras opções diferentes daquelas que se dizem corretas e desta forma adequar o processo educativo o máximo possível ao contexto em que estamos inseridos.

A dimensão investigativa permitiu perceber como se conduz todo o processo, pois o facto de estar no contexto, refletir, planificar, organizar e por em prática a investigação levou-me a repensar a educação. Penso que seja a partir deste processo que se constrói novas metodologias de ensino e se adquirem novos conhecimentos.

Durante os momentos de prática pedagógica em que fui a interveniente tomei consciência da importância que têm os educadores de infância e professores no ensino das crianças, pois são estes os veiculadores dos conhecimentos e os principais responsáveis em proporcionar experiências desafiadoras, que estimulem a colaboração, a imaginação e a criatividade das crianças.

Concluo que a flexibilização do currículo é indispensável para criar aprendizagens motivadoras e desafiadoras para as crianças tendo em conta o seu contexto de vida bem como os seus interesses e necessidades. E com base na minha investigação, considero ainda que as expressões artísticas permitem que se crie um elo de ligação entre todas as áreas disciplinares e não disciplinares permitindo efetivar os conhecimentos das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001a). *Gestões Flexível do Currículo- escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (Org.) (2001b). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo Monodocência - Coadjuvação Encontro de Reflexão Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002a). *Gestão Flexível do Currículo - reflexões de formadores e investigadores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Abrantes, P.; Alonso, L.; Perralta, H.; Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J.; Fernandes, M.; Santos, L. (2002b). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas - Despacho Normativo 30/2001 de 19 de julho*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P.; Figueiredo, C. & Simão, A. (2002c). *Reorganização Curricular do Ensino Básico- Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Almeida, L. (2002). O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Os Desafios da Reorganização Curricular. In Abrantes, P. et al. *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Almeida, L. (2002a). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Dos problemas aos projetos... o caso do 1.º ciclo. In Abrantes, P. et al. *Gestão Flexível do Currículo - reflexões de formadores e investigadores*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda -Edição e Comunicação, Lda.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). A Aprendizagem Cooperativa Numa Pós-Modernidade Crítica. Educação. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Volume (n.º 18), 123-147.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. Acedido em junho de 2017. Disponível em: repositorio.ul.pt/handle/10451/4069
- Bogdan, C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. (2005). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brito, A. (1988). *O desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-ação. Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- 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*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Porto: Areal Editores.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo* (2.ªed.) Lisboa: Atlântida Editora.
- Cordeiro, M. (2014). *O mimo nunca estraga uma criança*. Revista Pais e filhos, volume (n.º 285), 49-50.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.) Famalicão: Almedina.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República n.º 34- I Série - A. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 46/89 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237 - I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Dias, I. Conceição, S., & Santos, D., (2013, maio). *Planificar em creche... que sentido? Atas da II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, Leiria.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação - A lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Eichmann, L., (2014). *As Rotinas na Creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* (Relatório Final- Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar). Acedido em junho de 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/6597>
- Ferraz, M. (2011). *Educação expressiva - Um novo Paradigma Educativo* (Coleção: Expressão em Terapia - Volume 2). Venda do Pinheiro: tutturév Editorial, Lda.
- Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Costa, H., Gâmbôa, R. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Freitas, S. (2013). *A aprendizagem Cooperativa e Colaborativa em Matemática no espaço Facebook* (Dissertação de Mestrado). Acedido em junho de 2017 Disponível <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1172/1/MestradoS%C3%ADlvioFreitas.pdf>
- Galvão, C. & Lopes, A. (2002) Os Projetos Curriculares de Turma no Contexto da Gestão Flexível do Currículo. In Abrantes, P. et al. *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Gardner, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro - Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: ARTMED
- Gensel, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: FNAC Gráfica.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*, (6.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (2.^aed.).Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., & Chard, S. (2009). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2000). *Educação Estética: A fruição nos primeiros anos do ensino básico*- Capítulo II - Estudos sobre Educação e Arte in Vários (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Laevers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. et al (2001). *A Organização Curricular do Ensino Básico - Fundamentos, fragilidades e perspectiva*, Coleção Cadernos do CRIAP. Volume (n.º 26). Porto: ASA Editores II, S. A.
- Leite, C. & Fernandes, P. & Gomes, L. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma conceber, gerir e avaliar teoria prática*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de Projecto II. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. S. P. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Luquet, G. (1987). *O Desenho Infantil* (4.ª ed). Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Manual de Processo-Chave Creche. (2.ª edição) Segurança Social. Acedido em outubro de 2016. Disponível em <http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/>
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I. et al (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a cidadania - linha orientadoras*. Acedido em junho de 2015. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Departamento da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nicolescu, B., Freitas, L. & Morin, E. (1994). *Carta da Transdisciplinaridade*. Acedido em janeiro de 2015. Disponível em <http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D.; Olds, S.; & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança - da infância à adolescência* (11.ª edição). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Acedido em outubro de 2016. Disponível em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Peralta, M. (2002a). Projectos Curriculares e Trabalho Colaborativo na Escola. in Abrantes, P. et al. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Perraudau, M. (1996). *Os métodos cognitivos em educação- Aprender de outra forma na escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, M. (1972). *Epistémologie des relations interdisciplinaires in Ceri. L'interdisciplinarité. Problème d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris: UNESCO/OCDE.
- Pires, S. (2012). *Os trabalhos para casa no 1.º ciclo do ensino básico- a visão das crianças e dos pais*. Acedido em janeiro de 2016. Disponível em [dehttps://repositorio.ipcb.pt/bitstream](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream)
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.ºCiclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portaria n.º262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República, n.º 167- 1.ª Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portaria n. 411/2012, de 14 de dezembro. *Diário da República n.º 242 - 1.ª Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (2000). *Infância e Educação -Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância). Volume (n.º1), 86-104.
- Portugal, G. (2002). *Finalidades e Práticas educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços do currículo*. Revista do GEDEI (Grupo

- de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).
Volume (n.º1), 3-14.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*.
Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (2008). *Planificação e Avaliação do Ensino- Aprendizagem*.
Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo: Gestão diferenciada e aprendizagem de qualidade*.
Lisboa: AEEP.
- Roldão, M. C. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*.
Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular crenças e equívocos*.
Porto: ASA.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino- O saber e o agir do professor*, 2.ª Ed.
Coleção DPP. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Saint-Exupéry, A. (1996). *Cidadela*. Acedido em agosto de 2017. Disponível em
<https://www.wook.pt/livro/cidadela-antoine-de-saint-exupery/46478>.
- Sanches, M. (1994). Aprendizagem Cooperativa: Resolução de Problemas em Contexto
de Auto-Regulação. *Revista de Educação*. Volume IV (n.º1/2), 31-41.
- Santos, A. S. (1989). *Mediações Artístico - Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. (1985). *Os Aprendizizes de Pigmalão*. Lisboa: Edições Rolim.
- Santos, M. E. (1994). *Área Escola/Escola - Desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros
Horizonte.
- Santos, J. (2009). *É Através da vida emocional que a criança apreende o mundo
exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Sim-sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *Pontes, Desníveis e sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Exedra n.º9. Acedido em maio de 2016. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Solé, I. Huguet, T. & Bassedas, E. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sousa, A. (2000). *A expressão- novas perspetivas e implicações* - Capítulo II - Estudos sobre Educação e Arte in Vários (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - Bases Psicopedagógicas*. Volume (n.º1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação - Drama e Dança*. Volume (n.º 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação - Música e Artes Plásticas*. Volume (n.º3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - Segundo Bolonha (2.ªed.)*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R.(1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, U. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vários (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T. (1998). *Currículos Alternativos no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Vasconcelos, T., et al (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Loures: Loures Gráfica.

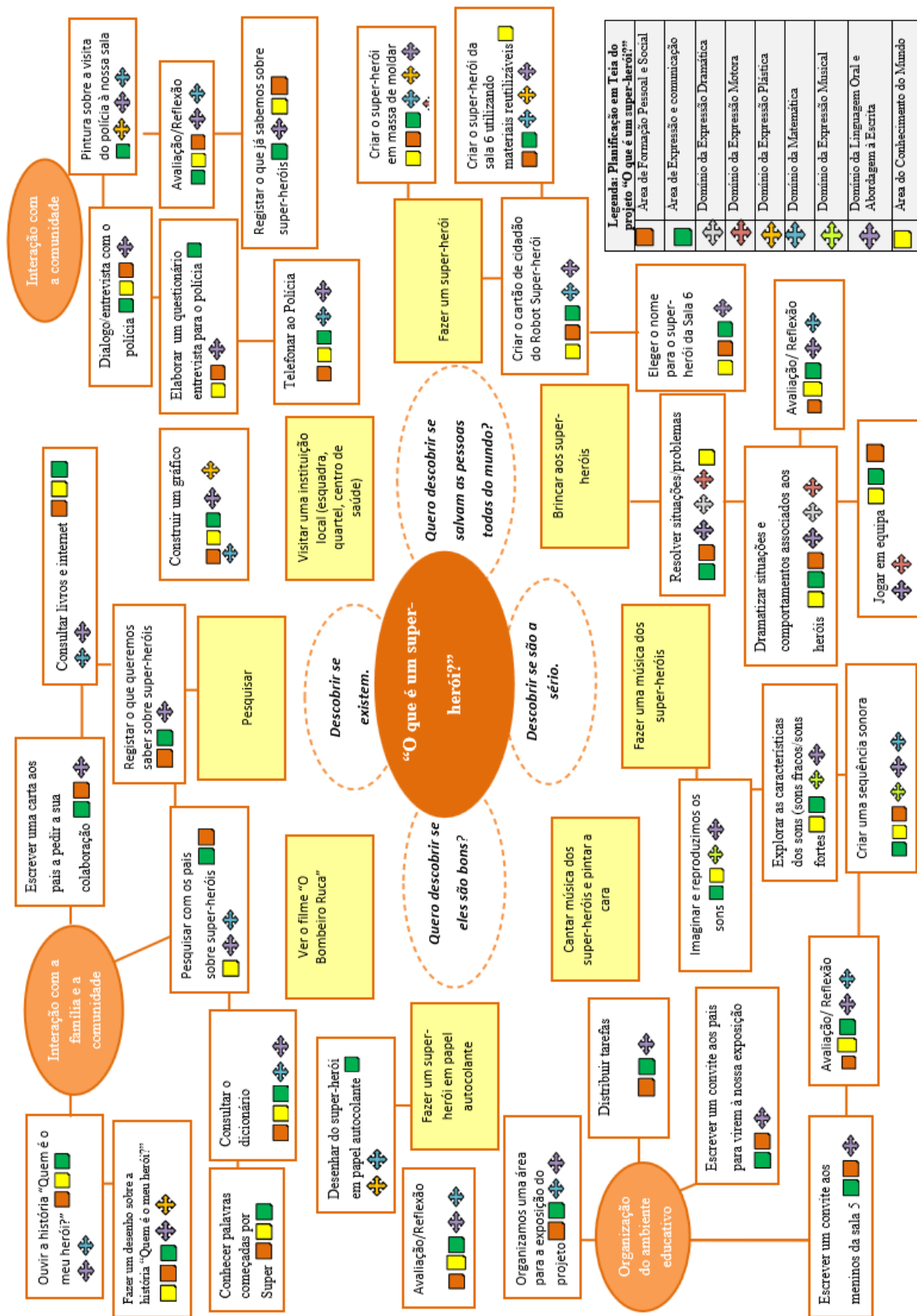
Vasconcelos, T. & Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*.Lisboa: Ministério da Educação.

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

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola- A escola como cenário de operações didácticas*. Porto: Edição ASA.

ANEXOS

ANEXO 1- TEIA- METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO "O QUE É UM SUPER-HERÓI?"



ANEXO 2- METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO "O QUE É UM SUPER-HERÓI?"



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

Ano Letivo: 2013/2014

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

Trabalho de Projeto na Educação de Infância

"O que é um Super-Herói?"



Ana Nunes & Sandra Medeiro

22 de janeiro de 2015

Enquadramento Teórico

Este trabalho de projeto surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na componente de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.

Apresentamos uma breve revisão bibliográfica sobre a pedagogia de projeto de modo a descrever as suas especificidades. Esta metodologia de trabalho centra-se na investigação, análise e resolução de problemas em grupo, “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.55).

Quando se elabora um projeto pretendemos antever algo que ainda não foi realizado, pretende-se analisar o presente e antever planificando o que se pretende no futuro. (Ministério da Educação, 1998)

Um projeto visa conhecer uma situação, um problema e para que a seja uma experiência significativa, segundo Formosinho & Gambôa (2011, p.56) deverá “despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura. Mas para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada pelos alunos como sua.”

O problema é assim a primeira fase da metodologia de projeto e é a partir deste que se procede à investigação e ao subsequente desenvolvimento do projeto, sendo as suas restantes fases “passos funcionais, definidos e escolhidos em função do que melhor serve a condução eficaz da pesquisa.” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.57) como planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação e avaliação, todos estas fases são “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada.” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.57).

A duração do projeto, como refere Katz & Chard (1997, p.3) “poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das criança e da natureza do tópico” bem como do interesse demonstrado. Segundo Vasconcelos (1998) para realizar um trabalho de projeto são necessários quatro elementos fundamentais: o problema, reflexões, pesquisa e as crianças e o educador. (Ministério da Educação, 1998). Este trabalho pressupõe a interdisciplinaridade e ainda o alcance da transdisciplinaridade ou seja para “além de”, que segundo Nicolescu & Morin (1994, p.2) significa simultaneamente entre as disciplinas, através das disciplinas e para além destas, a transdisciplinaridade é reconhecida pela necessidade de existência de um pensamento complexo porque não tem como principal objetivo adicionar saberes, mas a capacidade de os organizar e integrar numa nova visão da natureza e do real.

Na primeira fase surge o indutor do projeto e com ele a problemática. É importante as crianças conhecerem o problema e saberem recorrer a diferentes áreas do saber, para de forma integrada e interdisciplinar responderem à problemática concretizando o projeto. Como refere Piaget (1972), a interdisciplinaridade é o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”

Na segunda fase, **planificação e o desenvolvimento do trabalho**, como salienta Teresa Vasconcelos (1998) "torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer" (Ministério da Educação, 1998, p.142). Com o apoio do adulto, as crianças tomam decisões, determinadas em grupo e com o objetivo de responder à situação-problema, as planificações assim vão refletindo o desenrolar do projeto. O adulto "observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista." (Ministério da Educação, 1998, p.142).

É na fase de **execução** do projeto que se procuram respostas para as questões. Segundo Vasconcelos (1998) As crianças iniciam as atividades de investigação, em pequenos e grandes grupos consoante os seus interesses e necessidades. Nesta fase é suposto as crianças pesquisarem em livros, na internet, nos filmes, em imagens, de forma a encontrarem respostas para a problemática. (Ministério da Educação, 1998).

A fase de **divulgação / avaliação**, que diz respeito à fase final do projeto, "é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, as famílias, a comunidade envolvente (...)." (Vasconcelos et al, 2012, p.17) . As crianças ao organizarem uma exposição para apresentarem os trabalhos, recapitulam e refletem sobre o processo e sobre a informação recolhida. Como referem Vasconcelos et al (2012, p.143) a criança "faz assim uma síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros". É um momento de comemoração e de reconhecimento pelo que foi conquistado e aprendido pelo grupo ao longo do projeto. (Edwards et al, 1999).

Vasconcelos, et al (2012, p.143) salientam que as crianças devem também refletir e avaliar os trabalhos realizados. "Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda".

PAPEL DO EDUCADOR

O papel do educador passará por organizar um ambiente educativo seguro e favorável às descobertas, proporcionando oportunidades para que as crianças possam construir aprendizagens sólidas, ativas e significativas de acordo com os seus interesses e necessidades. Como refere Hohmann (2011, p.32) O papel do educador, "(...) é o de criar um contexto no qual estas experiências, tão importantes do ponto de vista do desenvolvimento, possam ocorrer e depois, quando ocorrerem, o de as reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens". Assim, o papel do educador compreende uma intencionalidade educativa capaz de promover e documentar aprendizagens integradoras. "O educador está pessoalmente implicado no projeto." (Ministério da Educação, 1998). Ele orienta e motiva, planificando e dinamizando atividades com as crianças e ainda observa, acompanha e reflete avaliando o projeto em cooperação com as crianças. Como referem Katz e Chard (1997, p.245) "o professor é um veículo da promoção do *etos* da classe, que permite às crianças cooperar, apreciarem-se umas às outras e partilharem o trabalho.

Segundo Katz e Chard (1997, p.169) "o professor pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projetos" e proporcionar diferentes recursos. Ele "pode garantir que as crianças tenham um acesso fácil a materiais e equipamentos devidamente organizados, que possam consultar facilmente livros e exposições para obter informações, ajudando-as a realizarem a sua investigação.

O educador deve estar atento e disponível, ouvindo e incentivando as crianças a fazerem perguntas, a pensarem e a relacionarem e encontrarem respostas. Assim, como diz Vasconcelos "os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. (Ministério da Educação, 1998, p.145).

PAPEL DA CRIANÇA

A criança neste projeto assume um papel ativo, dinâmico e criativo, é assim mobilizadora e construtora do conhecimento e tem a capacidade de participar e cooperar ao longo do projeto. Como menciona Kartz & Chard (1997, p.157) "o trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas" A criança conversa, negocia, planifica o que fazer, quando, onde e com quem. (Kartz & Chard, 1997, p.157). Estabelece uma interação

de reciprocidade entre pares, o professor e os elementos da comunidade. Neste projeto pretende-se que a criança aprenda a trabalhar em grupo e a procurar respostas por iniciativa própria, adquirindo “valores que não se ensinam, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.” (Ministério da Educação, 1997, p.52). As crianças e os educadores constroem e reconstróem o conhecimento. (Ministério da Educação, 1998, p.145)

1.ªFASE – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Ao escutarmos as conversas entre as crianças apercebemo-nos que falavam constantemente nas prendas que desejavam receber no natal, defendiam os seus super-heróis, mostrando e comparando as suas qualidades e entusiasmadas conversavam sobre superpoderes, aventuras e façanhas.

Ao observarmos tal entusiasmo, achámos por bem realizar uma conversa em torno desta temática, onde pretendíamos saber, qual o super-herói preferido de cada criança e sugerimos que desenhassem o seu super-herói. De acordo com Castro & Rodrigues (2008, p.60) "no trabalho com crianças pequenas a escolha dos dados, a forma de os recolher e organizar, deverá, sempre que possível, ser realizada por elas, promovendo a análise e discussão das diferentes ideias e propostas.". Desta forma, o desenho possibilitou às crianças realizarem uma análise e discussão mais pormenorizada do que representaram, sentindo-se mais integradas na discussão e na partilha de ideias.

Assim, as crianças apresentaram os seus super-heróis.

M.: - Este é o Homem-Alanha, ele tem um fato azul, vermelho, banco e peto, e deita teias para apanha-lhe os mauzões.

Observámos que a forma como cada criança falava do seu super-herói era muito pessoal, como se fizesse parte do seu dia-a-dia e do seu imaginário. E aproveitando este momento de entusiasmo e curiosidade das crianças resolvemos "espicaçar" ainda mais o seu interesse e questionámos: - *Como é que podemos saber qual o super-herói preferido da sala 6?*

As crianças apresentaram diferentes propostas. Assim realizamos uma proposta educativa no âmbito da organização e tratamento de dados, com a finalidade de construirmos com as crianças um gráfico pictograma que permitisse visualizar as suas preferências, chegando assim ao super-herói preferido da sala 6.



Figura 1- Gráfico Pictograma "O herói preferido da sala 6";

Foi tal o deslumbramento das crianças pelo assunto que permaneceram em silêncio e sentadas à volta do papel cenário, aguardando pela sua vez de colar o super-herói no respetivo sítio. Ainda assim, após a construção do gráfico pictograma as crianças observaram que não foi possível chegar ao super-herói preferido da sala (pois houve quatro empates). Foi necessário realizar uma votação para ficarmos a saber, de entre aqueles quatro super-heróis, qual o

preferido da sala. Como referem as OCEPE (1997, p.53)" a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental da formação pessoal e social."

As crianças referiram os super-heróis que empataram: Doutora Brinquedos, Homem de Ferro, a Izzy e o Homem Aranha. Assim, distribuímos por cada criança um papel para que cada uma votasse, colocando o seu papel no copo correspondente ao super-herói escolhido (vermelho/Doutora Brinquedos; amarelo/ Homem de Ferro; Azul/ Izzy; Verde/ Homem Aranha). Após a votação as crianças contaram os votos de cada copo em voz alta, escrevendo, em seguida, o número de votos na folha. Concluída a votação ficámos a saber que o super-herói preferido da sala era o Homem Aranha.



Figura 2 - Votação em grande grupo;

Na realização das atividades foi interessante observámos a perplexidade e a curiosidade das crianças em querer descobrir mais sobre o assunto. E ao ver tanto entusiasmo e interesse, reconhecemos que estavam criadas as condições para desenvolver um projeto.

Assim, através de um diálogo com as crianças, percebemos que queriam investigar diversas coisas sobre super-heróis. Surgiram várias questões, prevalecendo no grupo de crianças a dúvida: *Será que os super-heróis existem?*

(FF) - Os super-heróis são verdadeiros?

(Mar) - Eu acho que sim, mas não existem na cidade.

(D) - Os super-heróis não existem de verdade.

(FT) - Eu nunca vi nenhum, mas acho que existem.

Criámos assim com o grupo de crianças um "brainstorming", e registámos num quadro: *O que sabemos sobre os super-heróis? O que gostávamos de descobrir sobre os super-heróis? Onde é que podemos pesquisar?*

Em grupo realizamos o registo do que as crianças sabiam sobre os super-heróis:

(D) - Eles têm poderes. O super-herói é muito duro e quando mais batem nunca perdem a vida.

(R) - Eles voam

(S) - Os super-heróis não existem. Só existem na ilha do fogo

(FF) - O Homem-aranha tem sempre maneira de ganhar os maus.

(FT) - *O Homem de Ferro voa. Eu nunca vi um deles, mas acho que existem*

Incentivámos as crianças a colocarem questões do que queriam aprender sobre os super-heróis e registámos as suas perguntas:

(M) - *São verdadeiros?*

(FF) - *Quero descobrir se salvam as pessoas todas do mundo?*

(FT) - *Quero descobrir se são a sério?*

(D) - *Quero descobrir se eles são bons?*

(L) - *Não sei se eles existem*

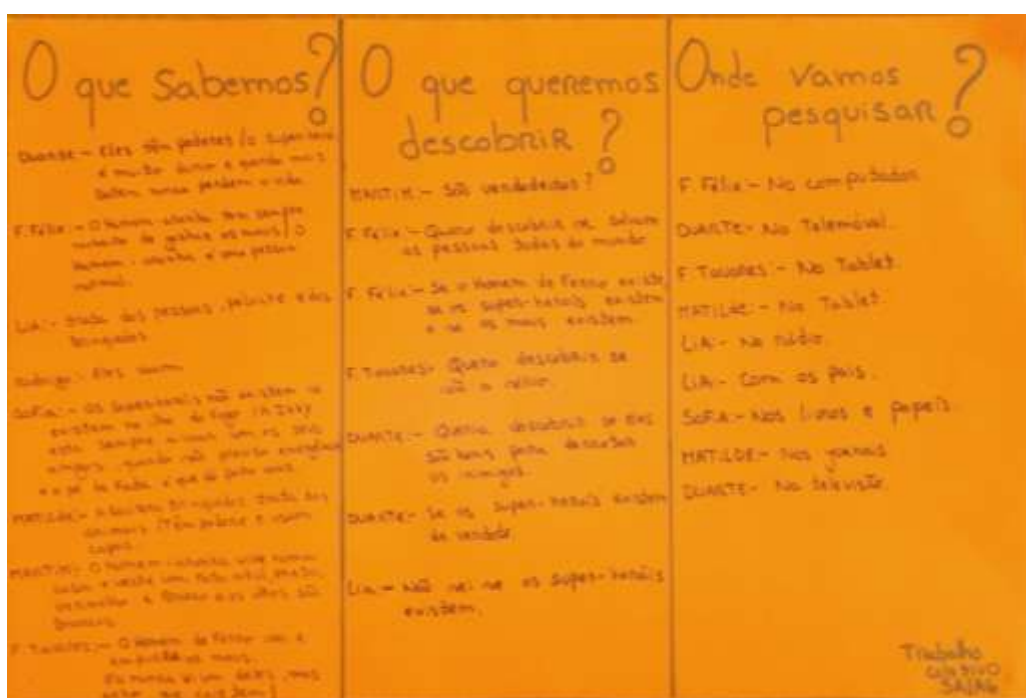


Figura 3 - Cartaz "O que sabemos?/ O que queremos descobrir?/ Onde vamos pesquisar?";

Questionámos o grupo de crianças, como poderíamos descobrir mais coisas sobre os super-heróis? E foram apresentadas várias sugestões: *No tablet. / No computador. / Na internet. / No rádio. / Nos livros. / Com os pais.*

Uma das sugestões foi pedir o auxílio dos pais. Desta forma, e como pressupõe o trabalho de projeto, procurámos envolver as famílias. Com as crianças escrevemos uma carta aos pais para os informar do projeto que iremos desenvolver e solicitando a sua colaboração. E tal como salientam as OCEPE (1997, p.22-23) o educador deverá “assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar num determinada contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias cabendo aos pais participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento. Mas não só a família, como também o meio social em que a criança vive

influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças e dos jovens.

Em conjunto com o grupo de crianças surgiu assim problemática do nosso projeto: *O que é um super-herói?*



Figura 4 - Cartaz "O que é um Super-Herói?"

2.ªFASE - PLANIFICAÇÃO/DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Em grande grupo iniciou-se a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho. Como refere Teresa Vasconcelos, nesta etapa "torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer.". Questionámos assim o grupo de crianças: - *Quais as atividades que vamos fazer para respondermos às nossas questões? Quando? Como? Que materiais iremos utilizar?*

Depois de terem decidido onde iriam pesquisar, questionámos as crianças sobre o que gostariam de fazer acerca dos Super-heróis. Durante a planificação com o grupo de crianças, observámos, aconselhámos e orientámos o grupo, fomos fazendo algumas sugestões e registando o desenvolvimento do processo. As crianças mostraram grande entusiasmo nesta fase, sugeriram atividades e experiências a realizar em torno da problemática "O que é um super-herói?" e traçaram um itinerário para procurar respostas. Sendo estas as propostas que as crianças foram dando ao longo do processo:



Figura 5 - Planificações do grupo de crianças;

Em algumas atividades propostas pelas crianças procurámos envolver as famílias e a comunidade local. Em grande grupo elaborámos um cartaz intitulado *O que pesquisámos em casa...*, onde as crianças afixaram as pesquisas feitas com a ajuda dos pais.



Figura 6 - Cartaz "O que pesquisámos em casa...";

3.ªFASE - EXECUÇÃO

Realizámos com as crianças as suas propostas de atividades de forma a encontrar respostas à situação-problema "O que é um Super-Herói?", em pequenos e grandes grupos de acordo com os seus interesses de cada criança.

Tal como haviam planificado, as crianças trouxeram brinquedos e imagens de casa e as atividades iniciaram-se com a apresentação dos seus super-heróis, Nestas atividades foi necessário e fundamental que cada criança esperasse pela sua vez para fazer a sua apresentação.

(Est.) - Eu gostava de saber se vocês se lembram do que combinámos fazer hoje? E que está ali na planificação.

(Grupo) - Brincar com os super-herói, fazer que somos super-heróis.

(Est.) - Boa está aqui mesmo, (aponta para a planificação), hoje vamos brincar com os super-heróis. Então agora vamos apresentar os nossos super-heróis. Qual foi o super-herói que trouxeste (FF)?

(FF) - Foi o Batman, ele voo com a sua capa.

(Est.) - Obrigado, então agora vem apresentar a (L.), o que trouxeste?

(L) - Um príncipe.

(Est.)- Um príncipe! Então e fala-me lá dele?

(L): Ele tem o beijinho do amor.

(M) - Tenho a doutora brinquedos, que trata dos brinquedos.

(I) - Um bombeiro e o carro do bombeiro faz barulhos.

(S) -Ela faz um castelo de gelo. E quero dizer uma coisa que os rapazes vão adorar. Quero dizer que os super-heróis existem, foi o meu mano que me disse.

(FT) - O dino junta os amigos para combater o mal.

(...)

As crianças apresentaram os seus super-heróis, falaram sobre as suas características e seguidamente, apresentámos nós os nossos super-heróis, tal como refere Vasconcelos (1998:145) "o educador está pessoalmente implicado no projeto. Também para ele o projeto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas também parte com a criança à descoberta."

No seguimento desta apresentação as crianças em pequenos grupos, realizaram vários jogos dramáticos com os seus super-heróis, com o objetivo de encontrarem uma solução para resolverem várias situações-problema.



Figura 7 - Jogo resolver situações-problema;

Aproveitámos este jogo para que as crianças refletissem e estabelecessem relações entre o real e a ficção. Pretendia-se ainda através do jogo fomentar a participação colaborativa das crianças na resolução de problemas, encontrando estratégias para os resolver, mediante as características dos seus super-heróis. E levantando algumas questões: *Se o super-herói tem poderes como é que o bombeiro é que conseguiu apagar o fogo?*

(F) - *Porque o bombeiro da I. tem um carro.*

(K) - *O bombeiro vai apagar os fogos com a água.*

(FF) - *Também vai tirar os animais das árvores. O super-herói vai voar, assim, assim e assim (exemplifica com gestos) e vai chamar o bombeiro.*

(L) - *A minha mãe uma vez foi ao dentista e ela ficou boa. Ele tirou as dores.*

Nesta atividade os diferentes grupos partilharam ideias, perspetivas e saberes. Colaboraram na procura de soluções e identificaram o contributo dos vários super-heróis na resolução dos diferentes problemas apresentados. No final do dia, num momento de reflexão em grande grupo, as crianças enunciaram as aprendizagens realizadas referindo que existem vários super-heróis, tais como: homem-aranha, médico, bombeiro, batman, doutora brinquedos, cão guia, cão policia, crianças, os pais e as mães, super-homem e a mia. Estes registos foram afixados, no placar destinado ao nosso projeto.

Para dar a conhecer as várias pesquisas que as crianças realizaram com os pais, e que se encontram afixadas no cartaz, *O que pesquisámos em casa...*, organizámos um momento em grande grupo onde algumas das crianças comunicaram o resultado das suas pesquisas. "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." (OCEPE, 1997:69) Ao longo deste momento valorizámos o esforço de cada criança, incentivando-as a expressar o que pesquisou.



Figura 8 - Momento de grande grupo;

As aprendizagens foram sendo reveladas através de diferentes formas e linguagem. Mediante as descobertas que as crianças fizeram sobre os super-heróis, uma das suas sugestões foi pintar em papel autocolante os super-heróis, nesta atividade envolvemos a família. Os pais desenharam o seu super-herói com as crianças, no papel autocolante. As famílias foram contribuindo para o desenvolvimento do projeto e salientando, nos diálogos que tivemos, a motivação das crianças.

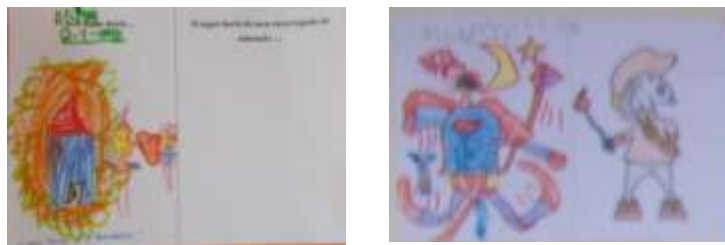


Figura 9 - Papel autocolante (O meu super-herói O super-herói do meu Encarregado de Educação...);

As crianças quiseram ainda representar o super-herói. (D) *-Vamos fingir que somos super-heróis. Através da expressão motora e expressão dramática, as crianças, em equipa, imaginaram e criaram os super-heróis e os vilões. Esta proposta permitiu às crianças colocarem-se no papel do personagem, executaram diferentes estratégias e formas de movimento, tais como: andar, correr, parar, rastejar, saltar, soprar, puxar, rodopiar, entre outras. "As crianças ao usufruírem do jogo simbólico estão a mostrar uma aquisição cognitiva fundamental: a combinação do jogo simbólico com a imitação diferida, capacidade de encenar o que observou algum tempo atrás." Papalia, Olds & Feldman, (2001:315).*



Figura 10 - Jogo, Qual a equipa de super-heróis que tem mais força?;

Os diferentes jogos realizados, como exemplo: *O super-herói apanha os vilões, Qual a equipa de super-heróis que tem mais força e o Supersopro*, foram fundamentais, no nível psicossocial fomentaram o trabalho de grupo, desenvolvendo a socialização, o afeto, o diálogo e a interação entre as crianças, e promoveu ainda a colaboração e o sentido de grupo entre a equipa educativa.

Após esta experiência as crianças acharam interessante conhecer um polícia, um bombeiro, um médico, entre outros. Mas na impossibilidade de visitarmos as instituições onde trabalham estes profissionais, as crianças apresentaram algumas sugestões: *Podemos ir um de cada vez! Podemos telefonar? Escrever um recado!*

Para conseguirmos que as crianças vivessem esta experiência e pudessem por elas próprias encontrar algumas respostas à problemática recorremos à comunidade local, fomos à esquadra da PSP e demos a conhecer o nosso projeto.

Na preparação deste momento, dialogámos com as crianças e explicámos o facto de não podermos ir à esquadra. Seguindo a sugestão de uma das crianças, planeámos telefonar para a esquadra. Nesta atividade as crianças perceberam que quando ligamos para estas instituições são necessários alguns cuidados, nomeadamente o número de telefone, o discurso no cumprimento e na identificação do nome e do local.

(Est.) - Precisamos de ligar para o polícia para saber se ele vem. Quem é que quer ligar

(Est.)- Consegues marcar os números no telemóvel, (M)

(M) - Sim

O grupo de crianças foi dizendo em uníssono o número de telefone, enquanto (M) marcava no telemóvel os dígitos.

(Est.) Então e o que é que precisamos de dizer ao policia.

(L) - Bom dia.

(Est.)- E mais? Ele não sabe quem somos?

(F) - (levanta o braço)

(Est.) - Queres ligar tu (F)?

(F) - Bom dia eu sou a (F) e venho do Cantinho dos Pequenos e gostava de convidar a vires à escola.

(Est.)_Muito Bem! Gostava de te convidar para vires à nossa escola. Obrigada!

Enquanto aguardávamos a chegada do agente da polícia, fomos orientando as crianças nas questões que pretendiam colocar ao agente, escrevendo-as num quadro.



Figura 11 -Questões realizadas pelas crianças e a visita do Polícia à sala 6;

A visita do agente da polícia foi uma experiência muito rica e positiva na forma como as crianças dialogaram com ele e no interesse manifestado. Escutaram atentamente as suas histórias e curiosas interrogaram-no sobre o assunto que as inquietava. Foi de facto uma mais-valia esta interação das crianças com a comunidade local, tanto que ao registarmos no quadro *O que é que aprendemos?* Observámos que, neste dia, foram várias as aprendizagens descritas pelas crianças:

(I)- Não se pode andar sem cinto no carro.

(D) –Temos de respeitar as regras.

(S) - Devemos andar no passeio.

(M) - Não podemos brincar com pistolas.

(FT) -Temos de respeitar as regras do trânsito.

(FF) -O polícia ajuda os meninos, os velhotes e todas as pessoas do mundo.

(Mar) - Porque ajudavam os pais e mães e as avozinhas.

(M) - O polícia é um super-herói.

(L) -O polícia vai às escolas.

(D) - Não devemos dar os códigos a ninguém, não falar com estranhos, nem aceitar doces.

(A) - O polícia tem um carro, as algemas, a pistola e um cassetete.

No final da atividade as crianças realizaram uma pintura sobre a visita do polícia. Escreveram o seu nome e algumas quiseram escrever outras palavras, como por exemplo a palavra polícia. De facto, ao longo do projeto, nos diversos registos, as crianças familiarizaram-se com o código escrito. Tal como afirma Mata (2008:33) “é hoje unânime a ideia de que estes conhecimentos e concepções que as crianças constroem à medida que vão contactando e interagindo com a escrita são muito importantes”.



Figura 12 - Pinturas sobre a visita do Policia;

Um dos desejos do grupo era criar uma música sobre super-heróis. Assim sendo as crianças planificaram as suas intenções, mas como refere Vasconcelos (1998:145) nestes projetos o educador não se anula, deste modo partindo do interesse e entusiasmo das crianças, procurámos criar um momento propício para desenvolver aprendizagens significativas e interdisciplinares, fazendo conexões entre a expressão musical e o domínio da matemática, explorando diversos conteúdos como sequências, padrões, figuras geométricas, agrupar, associar, previsão, diferenças (forte/fraco) e semelhanças.



Figura 13 - Sequência ABA... & Sequência ABCABC...sons realizados em pequenos grupos;

As crianças queriam também saber mais coisas sobre os bombeiros e planearam assistir ao filme “O Bombeiro Ruca”. Após a sua visualização, uma das crianças comparou a visita do bombeiro à escola do Ruca, com a visita do Polícia ao Cantinho dos pequenos e em grupo as crianças conversaram sobre as diferenças e semelhanças entre estas duas profissões, considerando que algumas ações destese de outros profissionais são heroicas.

(FT) -*Isto parece como ontem na nossa escola!*

(F) – *O bombeiro é o meu herói*

(S):- *Existem nadadores salvadores heróis.*

(F) -*Os médicos também são heróis.*



Figura 14 - Criança a pintar o seu Super-herói construído com massa de moldar;



Figura 18 - Medição da altura do Super-herói da sala 6;

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o projeto proporcionou o contato com várias histórias e com o código escrito. Desafiámos ainda um elemento da comunidade educativa para vir à nossa sala ler a história “Quem é o meu Herói?” de Michael Schober.



Figura 19 - Participação de um membro da comunidade educativa na leitura de uma história;

Nesta atividade as crianças conheceram profissões que desconheciam. No final realizaram um desenho onde representaram alguns dos elementos e heróis da história, nomeadamente as profissões.



Figura 20 - Desenho da História "Quem é o meu herói?"

Consultámos o dicionário para procurar a palavra Super e Herói e aprendemos novas palavras começadas por super, como por exemplo, supermercado, super-mulher, super-homem, super-herói,... ,supergritos...

(Est.)- Supergritos? O que é isso, supergritos?

(D.) - São muitos grito (risos)!

(S) levanta o braço e diz: - Super-herói é um herói em duplicado.

Integrando a sugestão da educadora cooperante, ouvimos e cantámos a canção “Os desenhos animados” dos Azeitona. Que desvendava o mundo dos super-heróis num paralelismo entre o mundo real e o mundo imaginário.

Chegou assim o momento de convidar a comunidade educativa para a exposição do nosso projeto e as conquistas alcançadas em grupo. As crianças sugeriram assim convidar os pais e os meninos da sala n.º5. *E como fazê-lo?*

Surgiu a ideia de escrever dois convites. Um para os pais e outro para os meninos da sala 5.



Figura 21 - Convite, elaborado pelo grupo de crianças, para a exposição do projeto, aos pais e às crianças da sala n.º5;

4.ª FASE - DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO

As crianças com a nossa ajuda e em colaboração com a orientadora cooperante começaram a montar a exposição. A exposição foi organizada numa das paredes do refeitório para que todos pudessem conhecer os trabalhos realizados, promovendo a divulgação do projeto, a aprendizagem colaborativa, a interação social entre as crianças e os adultos, assim como o respeito pelo outro e o pelos diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças apresentaram o projeto, os trabalhos e as aprendizagens realizadas.



Figura 22 - Fotografias da exposição do projeto "O que é um Super-herói?";

No final todos juntos cantamos a canção "Os desenhos animados" da banda os Azeitona e fizemos pinturas faciais.



Figura 23 - Divulgação do projeto aos pais e às crianças da sala nº 5, pinturas faciais;

Na exposição colocámos ainda um folheto de registos e uma caneta para que os pais pudessem deixar a sua opinião acerca do projeto.



VOZES DOS PAIS:

*Achei o projeto muito interessante e dinâmico. O nosso muito obrigada!
Muitas felicidades! Matilde e os pais.*

*Foi uma boa transição do mundo da fantasia para o mundo real.
Obrigada e Felicidades. Bianca e família Fonseca Fernandes.*

*Estão de parabéns pelo projeto em si, como também o fato de unir a
família com a escola. Continuem assim!!!! Alícia e família!*



Figura 24 - Divulgação do projeto e participação dos encarregados de educação;

Finalizando o projeto relemos as planificações e relatámos as atividades que temos vindo a desenvolver e tirámos as seguintes conclusões: Alguns super-heróis só existem na televisão, os super-heróis são verdadeiros e são bons, os super-heróis da televisão são atores, existem super-heróis reais.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

No final de cada dia as crianças realizaram a avaliação das atividades, referindo os aspetos mais significativos e sugerindo outras atividades.

"As crianças devem também avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos ou em pesquisas mais aprofundadas. Compraram o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda." (Ministério da Educação, 1998:143)

VOZES DAS CRIANÇAS

- *Gostei de puxar a corda, gostei mais ou menos de fugir e gostei de soprar a bola. As atividades foram fixe. (FF)*
- *Eu gostei de soprar a bola e de puxar a corda e do autocolante. (Mar)*
- *Eu gostei de tudo, do papel autocolante e de fazer os jogos. (M)*
- *Gostei muito de puxar na corda e de ser Super-heróis. (S)*
- *Gostei de divertir-me e de puxar a corda com a minha equipa. (F)*
- *Fazer o meu herói Polícia. (FT)*
- *De fazer o herói é a minha mãe (I)*
- *Pintar e do jogo dos sons, gostei de tudo. (R)*
- *Gostei mais do polícia e de ouvir as histórias do polícia e gostei mais da pintura e fazer os sons e tirar fotografias com o polícia. Gostei de tudo. (M)*
- *Gostei das histórias do polícia, e da roupa e do que ele trazia. Gostei pintar e do jogo do som. Eu gostei de tudo. (Mar)*
- *Gostei de nós a decidirmos o que temos de fazer para dar a carteira à mulher e também apagar o incêndio. (D)*
- *Gostei de ser um bombeiro (K)*
- *Gostei também dos amigos fizeram (S)*
- *Gostei de apagar o fogo e salvar os animais e dar a mala à senhora. E de participar em todas as atividades. (FF)*
- *Gostei de resolver com a minha equipa. (F)*
- *Gostei das ideias dos amigos. (L)*
- *Existem muito super-heróis: Homem-aranha; médico; bombeiro; Batman; Doutora Brinquedos; Cão guia; Mia; Cão polícia; Crianças; Os pais e as mães; Super-Homem...(Grupo de crianças)*
- *Todos temos um super-herói. (Grupo de crianças)*
- *Não se pode andar sem cinto no carro.(I)*
- *Devemos de respeitar regras. (D)*
- *Não podemos brincar com pistolas. (Mar)*
- *Devemos respeitar as regras de transito. (FT)*
- *O polícia ajuda os meninos, os velhotes e todas as pessoas do mundo. (FF)*
- *Porque ajudava os pais as mães e as avozinha. (Mar)*
- *O polícia é um super-herói. (M)*
- *O polícia vai às escola. (L)*
- *Devemos andar no passeio. (F)*
- *Não devemos dar os códigos a ninguém, não falar com estranhos, nem aceitar doces. (D)*
- *O polícia tem um carro, as algemas a pistola e uma cassetete. (A)*
- *Alguns super-heróis só existem na televisão. (Grupo de crianças)*
- *Os super-heróis são verdadeiros e são bons. (Grupo de crianças)*
- *Os super-heróis da televisão são atores. (Grupo de crianças)*
- *O homem de ferro e o batman na verdade não existem são atores. (FF)*
- *Existem nadadores salvadores heróis. (S)*
- *Existem super-heróis reais, como os bombeiros e vivem na nossa cidade. (Grupo de crianças)*
- *Conhecemos novas profissões como: astronauta, mergulhador, bombeiro, pintor, cozinheiro, marinheiro e detective. (Grupo de crianças)*
- *O cartão de cidadão que tem o nome, o dia do aniversário, o nosso país e a altura. (Grupo de crianças)*
- (...)

A avaliação “é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.” (Gambôa, 2011:57) Neste projeto a avaliação foi feita numa perspectiva reflexiva, tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo em geral. Foi uma avaliação formativa pois pretendia-se através da observação direta acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem. Foi baseada na interação, no diálogo sobre as diferentes atividades existindo no final do dia uma reflexão sobre as mesmas, com as crianças. Nestes momentos de reflexão pretendia-se sistematizar o que foi feito ao longo do dia e também para fazer uma síntese da informação recolhida no projeto, O

que é um super-herói? de modo a avaliar o percurso desenvolvido e verificar se as crianças estão a encontrar respostas à problemática.

APRENDIZAGENS POTENCIADAS

Sendo este projeto destinado a crianças em idade pré-escolar foi nossa preocupação abarcar no projeto todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sendo a área mais privilegiada a Área de formação pessoal e social. Não deixando de abarcar as restantes áreas nomeadamente a Área de expressão e comunicação e os seus respetivos domínios, da matemática, da linguagem oral e abordagem à escrita e das expressões motora, plástica, dramática e musical e a Área de conhecimento do mundo, numa forma interdisciplinar e transdisciplinar.

Foram assim várias as aprendizagens, sobre os super-heróis, aprenderam algumas das suas características, e sobretudo a diferenciar os super-heróis da ficção dos da vida real, e as atitudes e valores próprios de quem é um super-herói.

Com a realização das atividades em torno do projeto, as crianças foram levadas a:

- Procurar informação; manifestar as suas opiniões planificando e sugerindo atividades para procurar respostas à problemática; colaborar com os adultos e entre pares; expressar oralmente o que estão a pensar; resolver situações-problema; expressar as suas ideias e a sentir-se um elemento participativo; tomar atitudes de saber escutar e esperar pela sua vez; promover a colaboração e partilha de ideias para a concretização das atividades em grande/pequeno grupo; (Área de formação pessoal e social)
- Vivenciar valores democráticos tais como cooperação, responsabilidade e participação;(Área de formação pessoal e social)
- Pensar criticamente sobre a problemática; imaginar e representar personagens através do jogo dramático; criar o super-herói do grupo de crianças; (Expressão dramática)
- Representar os super-heróis utilizando várias linguagens plásticas (desenho, pintura, recorte, modelação...); Criar uma composição tridimensional; Utilizar diferentes materiais reutilizáveis para a construção do super-herói do grupo de crianças; (Expressão plástica)
- Comparar as características dos super-heróis da ficção e da vida real; Comparar os seus super-heróis dos super-heróis dos pais; (Área de expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Área de conhecimento do mundo)
- Familiarizarem-se com o código escrito, escrevendo o nome, a data, os registos da avaliação e do projeto, planificação, ouvir histórias e relatos, elaborar questões...); Reproduzir o formato do texto escrito no convite aos pais e à sala n.º 5 e na criação do cartão de cidadão; (Área de expressão e comunicação - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita)
- Organizar a informação recolhida afixando no painel destinado ao projeto, elaborando a exposição e criando uma sequência dos vários dados recolhidos. (Área de formação pessoal e social)
- Organização e tratamento de dados através da construção de um gráfico (pictograma); (Área de expressão e comunicação - Domínio da matemática)
- Imaginar e reproduzir oralmente sons dos super-heróis, criando uma sequência sonora; Cantar uma canção; (Área de expressão e comunicação)
- Jogar em equipa e dramatizar situações e comportamentos associados aos super-heróis executando diferentes formas de movimento andar, correr, parar e rastejar; (Expressão motora e dramática)

- Reconhecer as suas características individuais e a identificação (nome, idade, nome de pais, localidade onde vive e nacionalidade) através da criação do cartão de cidadão do herói da sala; (Área de conhecimento do mundo)

BIBLIOGRAFIA

Formosinho, J. ; Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em- Participação*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*, (6.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Piaget, M.(1972).*Epistémologie des relations interdisciplinaires in Ceri. L'interdisciplinarité. Problème d'enseignement et de recherche dans le Universités*.p.142.Paris: UNESCO/OCDE.

Nicolescu, B. & Morin, E. (1994) Carta da Transdisciplinaridade. Acedido em janeiro de 2016 Disponível em: <http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, R., Sousa, A. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. pp. 30-45. Loures: Loures Gráfica.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artemed.

ANEXO 3 - DIÁRIOS DE BORDO/ REGISTO AUDIOVISUAL E FOTOGRÁFICO

Projeto "O que acontece na Europa?"

1.ª Fase - Definição do problema

6.ª Semana de Estágio (13 de abril a 15 de abril de 2015)

Após algumas semanas de estágio, foi-nos sugerido pela professora cooperante que realizássemos algumas atividades de forma a iniciar a abordagem dos conteúdos relacionados com o dinheiro.

Em colaboração com os alunos e com a professora cooperante, decidimos assim iniciar a abordagem deste conteúdo, com a leitura da história "As moedas de ouro de Pinto Pintão" de Alice Vieira. A partir desta história foram trabalhadas as diferentes áreas disciplinares de forma interdisciplinar. Ao longo desta semana comecei a compreender melhor as potencialidades que uma história pode ter e os diferentes conteúdos que podem ser trabalhados partindo desta.

Através da história foi construída uma sequência didática que abarcou as diferentes áreas disciplinares e os diversos conteúdos do 1.º ano do 1.º CEB.

Os alunos realizaram uma atividade utilizando moedas, com o intuito de descobrirem as diferenças entre as moedas de euro e os respetivos países pertencentes. Ao observar as atividades, constatei que os alunos estavam muito entusiasmados e não hesitaram em consultar o mapa, que está exposto na sala de aula, de modo a identificarem os países a que pertencem as diferentes moedas.



Figura 25- Exploração do mapa e das moedas pelos alunos;

Observámos o entusiasmo dos alunos e achámos que seria pertinente fazer algumas questões partindo deste indutor, a história. Começamos assim a questionar os alunos - *Gostavam de saber mais sobre a Europa? e sobre o euro? e sobre os países?*, ao que os alunos responderam afirmativamente.

Foi assim criado com o grupo de alunos um “brainstorming”, no quadro de ardósia que posteriormente foi copiado para uma cartolina pelos alunos: *O que gostavam de descobrir sobre a Europa? O que sabemos sobre a Europa? Onde é que podemos pesquisar?*, que depois foi fixado no placar na sala de aula destinado ao projeto.

Apesar destes conteúdos não pertencerem ao programa do 1.º ano do 1.º CEB, o entusiasmo dos alunos em querer saber mais sobre a Europa, foi notório, quando colocámos a questão - *O que gostavam de descobrir sobre a Europa?*, os alunos não perderam a oportunidade e começaram logo a questionar-nos:

Participação dos alunos da turma:

- Como é que nasceu?
- Onde nasceu?
- Como é que fizeram a União Europeia?
- Como é que se formou?
- Quantos anos tem?
- A U.E. formou-se com o big-bang?
- Como é que a U.E. consegue sobreviver?
- Será que a U.E. vai morrer?



Figura 26- Registo no quadro "O que gostavam de descobrir sobre a Europa?";

Após este momento de grande grupo, um dos alunos concluiu dizendo:

Alunos Mart.: *Agora tu e a Sandra já têm muitas coisas para nos responder!*

Ao observarmos os alunos, verificámos que a grande maioria estava intrigada quanto ao que acontecia na Europa, personificando as suas características. E tal como referiu o aluno Mart. estes queriam respostas, para as suas questões. Assim através do diálogo percebemos que desejavam saber várias coisas sobre a Europa, estando assim criadas as condições para se iniciar um projeto.

Houve assim necessidade de saber antecipadamente: **O que sabemos sobre a Europa?** Em grupo realizámos o registo do que os alunos sabiam sobre a Europa, surgindo apenas algumas respostas à questão.

Participação dos alunos da turma:

- As moedas e as notas.
- Alguns países da União Europeia.
- Algumas línguas, português e espanhol.

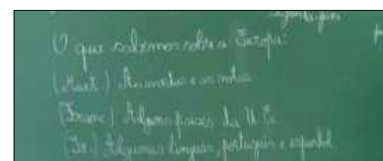


Figura 27- Registo no quadro "O que sabemos sobre a Europa?"

Lançamos-lhes o desafio, - *O que acham de investigarmos mais coisas sobre a Europa, em conjunto?*. Os alunos sugeriram assim vários sítios onde podíamos pesquisar, - **Como podemos descobrir?** : *Computador. / Internet. / Folhetos. / Livros. / Jornais. / Falar com pessoas. / Pensando. / Tablet. / Dicionário. / Biblioteca. / Revistas. / Museu. / Mapas.*

Desta forma para entender e tentar dar respostas aos alunos senti necessidade de aprofundar conhecimentos, sobre a "Europa", os diferentes países constituintes, os países da zona euro, os diferentes tipos de cunhagem das moedas, as várias bandeiras e capitais dos países, costumes e tradições entre outros aspetos relacionados com a Europa.

Penso que ao partirmos dos interesses dos alunos é sempre uma mais valia para a condução do processo de ensino-aprendizagem e também para um maior envolvimento, participação por parte dos alunos, nas aulas. Relembro o que dizem as autoras:

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.15)

Em conjunto com o grupo de alunos surgiu assim a problemática do nosso projeto: **O que acontece na Europa?**



Figura 28- Cartaz elaborado pelos alunos "O que acontece na Europa?"

2.^a Fase- Planificação/ Desenvolvimento do Trabalho

6.^a Semana de Estágio (13 de abril a 15 de abril de 2015)

Em grande grupo iniciou-se a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho. Questionámos assim o grupo de alunos: - *Quais as atividades que vamos fazer para respondermos às nossas questões? Quando? Como? Quais os materiais que vamos utilizar?*

Durante a planificação com o grupo de alunos, fomos orientando e aconselhando o grupo de alunos, nunca interferindo nas suas escolhas. Os alunos mostraram-se muito empenhados nesta fase, sugerindo atividades e experiências a realizar em torno da problemática. Foi assim estabelecido um fio condutor para encontrar respostas. Sendo estas algumas das propostas que os alunos foram dando ao longo do processo:



Figura 29- Planificação das atividades, sugeridas pelo grupo de alunos;

Algumas das sugestões dos alunos foram:

- *Fazer correspondência país e bandeira;*
 - *Ser detetives e descobrir coisas sobre a cidade de Leiria;*
 - *Aprender o que existe no Reino Unido e noutros países;*
 - *Aprender duas palavras em espanhol, inglês e francês;*
- (...)

No entanto as propostas de planificação dos alunos não ficam por aqui, sendo que ao longo do processo estes foram planificando outras atividades para dar resposta à problemática, e que eram também estas do seu interesse.

Paralelamente a esta fase os alunos realizaram várias pesquisas em casa juntamente com os seus familiares e encarregados de educação. Os alunos decidiram que as pesquisas deveriam de ficar na sala de aula, desta forma escolheram um espaço da sala onde podiam colocar o que traziam de casa. As pesquisas foram assim expostas num placar destinado ao projeto, dentro da sala de aula.

Sempre que os alunos traziam algo sobre o projeto para a aula, num primeiro momento, antes de se iniciarem as atividades, este tinha a oportunidade de dialogar com os colegas sobre o que pesquisaram. A partilha de ideias permitiu uma troca de informação entre os alunos, contribuindo para a aquisição de novas aprendizagens pelo grande grupo.



Figura 30 - Placar do projeto, pesquisas realizadas pelos alunos;

Foram inúmeras as pesquisas dos alunos, como se pode observar na Figura 30. Diariamente surgiam mais pesquisas, sendo uma constata o interesse dos alunos. Por sua vez os encarregados de educação mostraram o seu interesse no projeto e incentivaram os seus educandos a trazerem alguns objetos para a sala, como globo, jogos, trajes típicos e fotografias de viagens realizadas em família.

Também ao fim do dia quando saíamos da sala de aula, os encarregados de educação, questionavam-nos sobre o projeto, estando também estes curiosos em saber o que os seus educandos andavam a aprender.

3.ª Fase- Execução

7.ª Semana de Estágio até à 13.ª Semana de Estágio

Ao longo do processo, fomos realizando com os alunos as suas propostas de atividades de forma a encontrar respostas à situação-problema "O que acontece na Europa?", em pequenos e grandes grupos de acordo com os seus interesses. Após termos observado o interesse dos alunos, achámos por bem planificar os conteúdos do currículo tendo como fio condutor os aspetos do projeto.

Desta forma foram realizadas as atividades que envolveram as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, que por sua vez vêm dar respostas ao projeto e principalmente ajudar os alunos na aquisição de novas aprendizagens e dos conteúdos relativos ao 1.º ano de escolaridade. No entanto, através desta abordagem por projeto os alunos aprenderam coisas que vão para além do currículo do 1.º ano de escolaridade.

As aprendizagens foram sendo reveladas através de diferentes formas de linguagem, mediante as descobertas que os alunos iam fazendo ao longo do processo.

7.ª Semana de Estágio (20 de abril a 22 de abril de 2015)

Ao longo desta semana, foram realizadas várias atividades que deram continuidade ao projeto.

A abordagem ao projeto foi realizada partindo da lenda "O nome da Europa?" de Isabel Alçada. Através da história foram lecionados alguns conteúdos do currículo, nomeadamente o caso especial da escrita "ss" e a ordenação das palavras na frase, porém a leitura da história permitiu ainda levar os alunos a conhecerem a história lendária da Europa e a encontrarem respostas para a sua origem, como era do seu interesse.

Após a leitura da lenda, houve a apresentação de alguns dos deuses da mitologia grega e um dos alunos Fran. salientou em voz alta "*Eu conheço isso, costumo ver a Disney Chanel! É para o 4.º ano, eu sei, mas costumo ver.*"

Penso que a apresentação dos deuses da mitologia grega conseguiu despertar as crianças para este mundo fantástico criado pelos homens e para a compreensão da metáfora criada em trono da lenda e da origem da Europa. Apesar disso observei que algumas das crianças já tinham uma vaga ideia sobre os deuses, devido aos desenhos animados.

Na área disciplinar da matemática foram realizadas algumas atividades no âmbito do tópico da Organização e Tratamento de Dados, através da representação do diagrama de venn e da construção de um gráfico. Os alunos selecionaram um país da Europa que gostariam de estudar e pintaram a bandeira desse país, e seguidamente em grande grupo foi realizado um gráfico de barras. Esta atividade permitiu-nos verificar qual o país que os alunos desejavam estudar com maior profundidade, sendo assim selecionado Portugal.



Figura 31- Organização e Tratamento de Dados, escolha do país a ser estudado pelos alunos - Portugal;

No âmbito do estudo do meio foi realizado o "Mercado", onde as crianças tiveram oportunidade de fazer trocas comerciais. Foi possível observar na concretização desta atividade a envolvência das diferentes áreas disciplinares, mas principalmente da educação e expressão dramática e da matemática.

Foi solicitado que os alunos realizassem o jogo dramático. Os alunos dividiram-se em grupos de dois elementos, sendo-lhes atribuídas as personagens de vendedores e compradores (três grupos eram "os vendedores"; seis grupos eram os "compradores"). Os alunos definiram quais os seus elementos do grupo e dirigiram-se para o espaço coberto da instituição, onde o cenário já estava organizado com os produtos e as respetivas bancas. Os vendedores tinham um avental cor de laranja e um saco com dinheiro (trocos), enquanto os compradores possuíam um saco de compras e uma bolsa com dinheiro.

Os vendedores ficaram assim com a função de atribuir um preço aos seus produtos, enquanto os compradores decidiam em grupo o que desejavam comprar. A estagiária propôs assim aos alunos que realizassem trocas comerciais entre vendedores e compradores, interagindo entre si.

Desta forma, pretendíamos que os alunos efetuassem trocas comerciais, explorando as suas capacidades expressivas, comunicando e efetuando cálculos utilizando o dinheiro.

Os alunos, após algum tempo, inverteram os seus papéis e voltaram a representar.

Quando foi enunciado o que seria feito, os alunos mostraram um grande entusiasmo, e fez-se sentir um grande borburrinho na sala de aula. Ao constituírem os pequenos grupos de trabalho, observei que os alunos escolheram colegas diferentes para realizarem a atividade. Ou seja, os colegas que escolheram não são os que habitualmente escolhem para as suas brincadeiras e para a concretização dos trabalhos de grupo em sala de aula.

Observei que os grupos interagiam livremente, sem necessitarem da nossa orientação, e realizavam as trocas comerciais, verificando se os trocos estavam bem feitos, o preço dos produtos e se tinham dinheiro para comprá-los.

O aluno Mig. não tendo par, foi autonomamente buscar o aluno Jo. para participar na atividade (Figura 32), e quando iniciou o jogo dramático questionava-o sobre o que desejava comprar e entregava-lhe o dinheiro para que pagasse as compras. Esta interação foi muito positiva e possibilitou que o aluno Jo. estivesse integrado na atividade.

O aluno Rub. também foi integrado na atividade fazendo par com a aluna Cat. (Figura 33), foi interessante observar a dinâmica deste grupo pois quando estiveram no papel de compradores, a aluna Cat. sabendo que o aluno Rub. tem algumas dificuldades no cálculo atribuiu-lhe a função de escolher os produtos e de levar o saco com as compras.

Penso que quando se trata de realizar atividades de expressão dramática, os alunos se sentem mais dispostos em interagir com os colegas e a integrar os alunos com necessidades educativas especiais, atribuindo-lhe papéis específicos na atividade.



Figura 32 - Jogo Dramático "Mercado" Aluno Mig. e Aluno Jo.;



Figura 33 - Jogo Dramático "Mercado" Aluno Rub. e Aluno Cat.;

Esta atividade permitiu que os alunos estivessem em contato com o euro, aprendendo a realizar cálculos com dinheiro. A forma como interagiam, comunicavam e se relacionavam na compra e na venda dos produtos e na interpretação dos personagens, penso que demonstram a importância das expressões no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Permitiu-me observar que a parte teórica é fundamental para aprender os conceitos, mas que a parte lúdica, exploratória, vivenciada é fundamental para os colocar em prática e perceber a finalidade do que aprendemos. Tal como refere o autor, a expressão dramática reforça as aulas numa "...abordagem aberta de um processo de ensino pela acção, onde o vivido do sujeito se torna objecto de experimentação, num contexto colectivo, com uma pedagogia do lúdico." (G. Barret, 1989 citado por Sousa 2003, p.21)

Na área das expressões, nesta semana foi ainda realizada uma atividade de jogo exploratório, onde as crianças puderam explorar as diferentes expressões corporais, ritmos, movimentos e ainda mimar a lenda que foi lida pela estagiária.

-A expressão dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores actividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte. (...) - Falar de expressão dramática (ou jogo dramático ou drama criativo) é falar do eu e do eu partir para o outro... A nossa função é ir descobrindo e transformando. A expressão dramática é um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem... (Jão Mota, 1985 citado por Sousa, 2003, p.20)

A estagiária lembrou em colaboração com os alunos a lenda "O nome da Europa" e propôs a realização de um jogo exploratório, em torno dos conteúdos da história e das suas personagens. O jogo exploratório foi realizado em grande grupo e todos os alunos se dirigiram para o parque exterior. Os alunos exploraram assim as diferentes expressões corporais, ritmos e movimentos.

A atividade foi iniciada andando livremente pelo espaço e ao sinal da estagiária os alunos começavam a imaginar e a interpretar as diferentes situações da história. No final da atividade a minha colega sentou-se no chão com os alunos e realizou uma reflexão em torno da experiência vivenciada.

Observei que na concretização da atividade do jogo exploratório todos os alunos colaboraram. No entanto, no início não foi fácil pois alguns dos alunos estavam retraídos em realizar os movimentos, como é o caso do Gui. e do Dan..

O aluno Rub. manteve-se sentado algum tempo no chão a observar os colegas. Só quando os colegas em grande grupo o chamaram é que o aluno se juntou ao grupo para realizar a atividade (figura 34).



Figura 34- Jogo Exploratório da lenda "O nome da Europa";

Penso que a organização do grupo de crianças e a dinâmica criada em torno do jogo exploratório foi muito positiva. A atuante levou os alunos a se desinibirem um pouco dos seus medos e a perder a vergonha perante os colegas, participando com eles no jogo exploratório.

Estes dois momentos permitiram-nos observar a interação entre os alunos e perceber a forma como se relacionam entre si e a forma como exploram as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com as características de diferentes seres (reais e imaginados). A integração do aluno com necessidades educativas especiais neste momento, permitiu a interação e o contato com as outras crianças levando o aluno a participar e a tentar colmatar as suas dificuldades de relacionamento com as outras pessoas.

Paralelamente às atividades que iam sendo realizadas nesta semana os alunos realizaram algumas pesquisas em casa, com a colaboração dos encarregados de educação. Os alunos diariamente, na sua respetiva vez foram mostrar as suas pesquisas aos colegas, na sala de aula.

Um dos alunos falou com os seus encarregados de educação sobre a lenda "O nome da Europa", com base na lenda os encarregados de educação e o aluno deslocaram-se ao banco e trouxeram para cada aluno um panfleto, onde estavam apresentadas as diferentes notas do Euro e onde explicava mais sobre a lenda e as características do dinheiro.

O aluno Ric. mostrou a sua pesquisa sobre a Finlândia, enumerando o hino, a bandeira, os diferentes brasões e ainda alguns monumentos, a aluna Ir. apresentou o globo terrestre e enumerou os seis continentes, o aluno Mig. apresentou a sua pesquisa sobre a Alemanha enumerando a capital, a bandeira, os doces típicos e alguns dos monumentos mais conhecidos, a aluna An. apresentou a sua pesquisa sobre a França enumerando os doces típicos, a língua, alguns monumentos e ainda o parque de diversões da Disney e a aluna Marg. apresentou algumas imagens que pesquisou sobre Portugal referindo alguns dos costumes e comidas típicas e trouxe ainda um traje típico português.

O aluno Mart. trouxe um globo terrestre e mostrou aos colegas onde situava Portugal. (Figura 35)



Figura 35 - Aluno Mart. mostra aos colegas onde se situa Portugal no globo terrestre;

O aluno Fran. trouxe um trabalho de pesquisa em PowerPoint sobre a sua viagem à França e explicou aos colegas como é aquele país. Trouxe também um planisfério e mostrou aos colegas onde se situava Portugal. (Figura 36)



Figura 36- Aluno Fran. mostra aos colegas onde se situa Portugal no planisfério;

Durante estes momentos, tentámos explorar ao máximo as diferentes pesquisas dos alunos, fazendo questões e levando-os a pensar sobre as diferentes características dos países.

Oitava Semana de Estágio (27 de abril a 29 de abril de 2015)

Nesta semana foi dada continuidade ao projeto, porém numa perspectiva de aprofundamento, dando mais ênfase ao país selecionado pelos alunos, Portugal.

Partindo da história "D. Afonso Henriques - O Conquistador" de Ana Oon, foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre quem foi o primeiro rei de Portugal e o que este conquistou. Através da história foram lecionados alguns conteúdos do currículo, nomeadamente os casos especiais de leitura "nh" e "lh". Na abordagem aos casos especiais de leitura foram realizadas duas atividades didáticas, lista de palavras e a criação de uma história, com o intuito de dar a conhecer aos alunos mais palavras com "nh" e com "lh" e também a fazer o levantamento das palavras que o grupo de alunos já conhecia com o uso destas duas consoantes.

Apesar desta história falar sobre a formação de Portugal e ser uma realidade distante dos alunos, relembro o que a autora Roldão afirma,

O passado - e consequentemente a História - não deixaram por isso de constituir tópicos poderosamente atractivos e proporcionadores de aprendizagens significativas e relevantes, que são extremamente sugestivas para as crianças, permitindo-lhes uma primeira abordagem de realidades que, embora distantes no tempo e até no espaço, lhe são próximas no imaginário e no emocionalmente vivenciado. O contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, eles próprios, em factores de estruturação de um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo. (2004, p.19)

Foi-lhes ainda apresentada uma obra de arte "Lisboa, Praça do Comércio" de J.B. Durão, aos alunos. Os alunos em grande grupo fizeram o levantamento de ideias sobre a pintura e enumeraram os diferentes aspetos observados no meio como os meios de transporte, o castelo, as casas, as estradas, entre outros. A escolha desta obra de arte deve-se ao facto de apresentar vários elementos, representativos do nosso país, nomeadamente um castelo, uma bandeira, os meios de transporte, porto de pesca, entre outros...



Figura 37- Apresentação da obra de arte J.B. Durão "Lisboa, Praça do Comércio";

Ao observarem a pintura, um dos aspetos que provocou mais interesse no grupo de alunos foi o "Brasão".

Uma das alunas questionou, *Aluna B.:* *O que é um brasão?* ao que alguns alunos tentaram encontrar respostas:

Aluno Mi.: *É o que está no meio da bandeira.*

Aluna Bia.: *Para o país ser mais especial.*

Aluno Fran.: *Para indicar o país com o seu desenho.*

Perante este diálogo incentivámos os alunos a pesquisarem mais sobre brasões. No dia seguinte dois dos alunos trouxeram as suas pesquisas sobre alguns dos brasões de Portugal, explicando aos colegas:

O aluno Fran. optou por levar um cartaz com alguns brasões, que pesquisou na internet. (Figura 38)



Figura 38 - Apresentação da pesquisa sobre brasões, aluno Fran.;

Transcrição do diálogo do aluno Franc. com a professora estagiária

Prof. Est.: *O que descobriste sobre os brasões F.*

Aluno Fran.: *Eu descobri que os brasões, alguns dos brasões, tipo...as estrelas estão aqui mas também estão aqui.*

Prof. Est.: *Então mas para que servem os brasões?*

Aluno Fran.: *Os brasões tal como as bandeiras servem para definir o seu país, para distinguir o seu país. Existem também alguns símbolos nacionais, a bandeira e o hino "A portuguesa". Portugal continental está no continente Europeu e o arquipélago da Madeira e dos Açores está no oceano atlântico, ou seja, (o aluno aponta) isto é o oceano atlântico que está a azul e tudo o que está a verde faz parte do Portugal continental.*

Prof. Est.: *Muito bem Fran.*

Aluno Fran.: *Portugal também tem algumas línguas oficiais, a língua portuguesa, a língua mirandesa e a língua gestual portuguesa.*

O aluno Mart. optou por levar a bandeira de Portugal, para explicar aos colegas as características do brasão.



Figura 39 - Apresentação da pesquisa sobre brasões, aluno Mart.;

A aluna Marg. optou por apresentar um PowerPoint com algumas informações sobre Portugal, explicando também as características do brasão. (Figura 40)



Figura 40 - Apresentação da pesquisa sobre brasões, aluna Marg.;

Após a apresentação das pesquisas dos colegas, os alunos planejaram realizar o brasão da sala do 1.º ano. No brasão decidiram representar a bandeira de Portugal, a problemática do projeto "O que acontece na Europa?", um animal escolhido pela turma e algumas comidas típicas portuguesas. (Figura 41)



Figura 41 - Brasão da turma, elaborado pelos alunos do 1.º ano;

O facto de os alunos realizarem as suas pesquisas em casa mostra o seu interesse em querer saber mais e por sua vez envolve a participação/ colaboração dos encarregados de educação na concretização dos trabalhos. Observei que através dos trabalhos de pesquisa, aos poucos foi criada uma ligação escola-casa, pois os alunos começaram a dialogar com os seus encarregados de educação sobre tudo o que era realizado em sala de aula. Constatei que os

encarregados de educação começaram a estar mais atentos a todo o processo e por vezes vinham levar os alunos à sala para observarem o que estes andavam a realizar.

Deste modo, penso que cabe ao professor criar esta dinâmica escola-casa, criando pontes entre estes dois contextos, possibilitando-lhe chegar com mais facilidade aos encarregados de educação e por sua vez envolve-los no quotidiano escolar dos seus educandos.

Por sua vez é importante também que o professor em sala de aula permita aos alunos ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem permitindo-lhes exprimir/expor oralmente as suas pesquisas, e o que aprenderam incentivando a partilha de ideias, o diálogo e sobretudo despertando a sua curiosidade por aspetos do seu quotidiano que muitas das vezes não fazem parte do currículo formal.

Na área das expressões foi realizada uma atividade de jogo dramático, tendo como referencia a pintura, onde os alunos puderam explorar as diferentes expressões corporais, ritmos, movimentos, sons e ainda representar, imaginando, uma ação que se passasse na cidade, para que os restantes colegas pudessem observar e adivinhar do que se tratava.

Os alunos dirigiram-se para o parque exterior, onde realizaram primeiramente o jogo exploratório. Deste modo sugeri que os alunos representassem uma ação mediante as indicações que iam sendo dadas, (exemplo: Nesta cidade ouvem-se muito: apitos, pessoas, carros, rio, bicicletas, o sino da igreja, etc...). Os alunos estavam muito entusiasmados durante a realização do jogo exploratório interagindo entre si.

Ao longo da atividade observei que os alunos interpretavam livremente as ações. Os alunos quando observavam as expressões e movimentos dos colegas riam entre si. Quando mandava parar ao som de um apito, os alunos tinham de ficar em estátua, neste momento observei que estes tinham curiosidade em olhar para a forma como os colegas estavam a interpretar. Estes começaram-nos, então, a pedir para que tirássemos fotografias para se verem a si mesmos e a sua postura corporal.

Observei ainda que o aluno Ru. foi integrado no grande grupo tendo realizado a atividade (figura 42). O aluno Jo. apenas andou pelo espaço e interagiu com os colegas sempre que estes ficavam em estátua, tocando-lhes e sorrindo para os colegas (figura 43).



Figura 42- Jogo exploratório, obra de J. B. Durão "Lisboa, Praça do Comércio";



Figura 43 - Jogo exploratório, obra de J. B. Durão "Lisboa, Praça do Comércio";

Concluído o jogo exploratório os alunos dividiram-se em pequenos grupos, quatro elementos, e tiveram oportunidade de pensar (imaginar) uma história que se passasse num espaço da cidade de Lisboa. Os alunos tiveram assim um momento para dialogarem em pequenos grupos de modo a combinar o que iriam representar.

Os alunos representaram uma ação, e os colegas observaram. Todos os grupos participaram nesta atividades, tendo um dos grupos integrado o aluno com necessidades educativas especiais. Durante a realização do jogo dramático o aluno Jo. gritava e empurrava os colegas dizendo "Eu não quero!". Perante esta situação nenhum dos alunos foi ter com o aluno para o incentivar a participar, ficando este a brincar com as pedras, junto às escada.

Aquando da realização do jogo dramático não há distinção entre alunos, não havendo líderes nem distinção na atribuição de funções, porém quando se trata de refletir em grande grupo sobre o que foi feito a situação não é a mesma. Pude observar que no final da atividade quando voltei a reunir o grupo de alunos de forma a realizar uma breve reflexão quanto ao que foi realizado em cada grupo, existem alguns elementos do grupo que se apoderam da palavras, não deixando que os colegas participem.

Foi notório sobretudo no grupo A (aluna Bea.) e no grupo B. (aluno Fran.) que tentavam esclarecer os colegas, em nome de todos os elementos do grupo de trabalho e sem tolerar a opinião dos restantes elementos do grupo (figura 44 e 45).

Neste momento tive de intervir, pois no momento de reflexão os alunos começaram a discutir quanto ao que tinha sido feito e falavam todos ao mesmo tempo sem chegaram a um entendimento.

Transcrição dos diálogos dos alunos - Grupo A.

Aluno Da.: Estavam a apanhar flores, e

Aluna Bea.: Estavam a passear e dois... (empurra o aluno Da.)

Aluno Da.: E havia uma mágico e

(há um grande borburinho)

Aluna Bea.: Não, não ahhhh, não não!

Aluna Cat.: Não é assim, não é nada assim, o....

(continua o borburinho no grupo e a discussão entre os alunos, o aluno Ru. encontra-se com as mãos nas algibeiras a olhar para os colegas sem se pronunciar)

Prof. Est.: Acham que três pessoas a falar ao mesmo tempo, dentro do mesmo grupo, se vão entender? As regras do grupo são muito importantes.

(a aluna Bea. coloca o dedo no ar, insistindo para ser ela a falar sobre o que foi realizado, no entanto a aluna Cat. toma a palavra autonomamente)

Aluna Cat.: O Ru. era o homem.

Transcrição dos diálogos dos alunos - Grupo B.

Aluno Fran.: UI, ui, ui, ui, ui, então, a princesa era a Mar..

Aluna Mar.: A Bia..

(o aluno não possibilitou que mais nenhum elemento do grupo falasse e disse o que tinham feito no jogo dramático)

Aluno Fran.: Ah, não a Mar. , Mart. era o dragão, o Gui. era ah ah, o cavaleiro e eu era o super-herói.



Figura 44 -Jogo Dramático obra de J. B. Durão "Lisboa, Praça do Comércio"- Grupo A;



Figura 45 - Jogo Dramático obra de J. B. Durão "Lisboa, Praça do Comércio" - Grupo B;

De certa forma, quanto ao jogo dramático, observei que houve um ligeiro progresso quanto à atitude e empenho dos alunos, em comparação com a semana passada. Relembro o que o autor disse,

É através da expressão dramática que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações. Jogando deste modo, a criança é ao mesmo tempo actora e espectadora. Exprime-se e observa a expressão dos outros até que se sente capaz de actuar em conjunto com eles, não temendo integrar-se no jogo colectivo. Os jogos colectivos, dando à criança a possibilidade de comunicação de experimentação com outras, libertam-na de todos os seus condicionamentos deformantes, como por exemplo a timidez, o desejo de ser admirada, o medo e a tendência para as graças e palhaçadas. (Sousa, 2003, p.34)

Nona Semana de Estágio (4 de maio a 6 de maio de 2015)

Tendo em consideração os conteúdos curriculares do 1.º ano de escolaridade, que faltavam ser lecionados até ao fim do ano letivo, e o projeto que tem vindo a ser desenvolvido, tivemos a necessidade de criar situações didáticas que relacionassem ambos os tópicos. Este processo exigiu uma grande ginástica criativa e uma constante reflexão. Adequar, relacionar, criar, entre outros, são algumas das etapas pelas quais temos de passar quando estamos a realizar as planificações, trabalhamos de forma colaborativa com os alunos.

Partindo do interesse dos alunos na gastronomia, e uma vez que enumeraram diferentes doces tradicionais portugueses, achámos por bem nesta semana confeccionar um bolo de chocolate, de forma a abarcar os diferentes conteúdos do currículo nomeadamente o caso especial de leitura "ch" e "gue" e "gui" como também o tópico matemático da organização e tratamento de dados, utilizando os ingredientes do bolo.

Tendo como suporte a receita do bolo de chocolate foram lecionados algumas conteúdos do currículo de português, nomeadamente os casos especiais de leitura "ch" e "gue e gui". Na abordagem aos casos especiais de leitura foram realizadas listas de palavras com o intuito de dar a conhecer aos alunos o maior número de palavras onde estão presentes estes casos especiais de leitura.

Na área disciplinar da matemática foram realizadas algumas atividades no âmbito do tópico matemático da organização e tratamento de dados, os alunos utilizaram assim os ingredientes do bolo para fazerem a representação e interpretação dos dados em tabelas.

A estatística, especialmente no que se refere à organização e análise de dados, constitui um importante instrumento de interpretação do meio físico e social. O seu domínio é indispensável para a compreensão de muitos problemas e para um efectivo exercício da cidadania. (Serrazina, 2000, p.209)

Partindo do interesse dos alunos em criar uma mascote para o projeto, foram levadas algumas caixas para a sala de aula. No âmbito da geometria e medida, nomeadamente no que diz respeito à medida de comprimento, os alunos em pequenos grupos mediram o comprimento e a altura das caixas com diferentes objetos, utilizando medidas não convencionais.

Foi assim proporcionado um momento de trabalho colaborativo em pequenos grupos, que penso ter facilitado a aprendizagem dos alunos, e tornou este momento mais dinâmico. Observei que apesar de haver um chefe por grupo, os alunos distribuíram as tarefas entre si, no preenchimento da ficha com os dados da medição e ainda partilharam os diferentes objetos de medida (clips, palitos, lápis...).

Durante a realização da atividade tive a oportunidade de observar os diferentes grupos de trabalho na concretização das medições das caixas, os alunos formaram pequenos grupos de trabalho com 3 e 4 elementos. O grupo de trabalho onde estava incluído o aluno Ru. atribuiu-lhe a tarefa de medir a caixa com os palmos. Observei que apesar dos alunos terem integrado o aluno no grupo de trabalho este não teve o papel de chefe do grupo, nem oportunidade de escrever na folha de registo dos resultados da medição (figura 46). Sendo novamente o aluno Fran. o chefe do grupo.



Figura 46 - Realização do trabalho de grupo - Medições;



Quanto aos restantes grupos de trabalho observei que existem elementos na turma que se tendem a destacar como chefes de grupo e que ditam as ordens quanto ao que deve ser realizado e como. Como é o caso do aluno Ri. (figura 47), da aluna Bea. (figura 48), da aluna Cat. (figura 49) e da aluna An. (figura 50).



Figura 48- Realização do trabalho de grupo, aluno Ri.;



Figura 47 - Realização do trabalho de grupo, aluna Bea.;



Figura 50- Realização do trabalho de grupo - aluna Cat.;



Figura 49 - Realização do trabalho de grupo - aluna An.;

Ainda neste dia, enquanto os alunos realizavam a ficha de matemática, o aluno com NEE estava a fazer um puzzle da Europa. Entretanto um dos alunos Fran. voltou-se para trás e pediu-me para ajudar o aluno Jo. mais tarde um outro aluno Ri. após concluir os exercícios de matemática deslocou-se até junto do aluno com NEE, por sua iniciativa e começou a ajudar na montagem do puzzle, a aluna Bea. juntou-se também aos alunos.

Apesar de observar os alunos a ajudarem o aluno com NEE, tenho ainda algumas dúvidas quanto à reação dos alunos pois esta não é uma atitude frequente, como tenho observado desde o início da prática pedagógica. Questiono-me assim *Será que os alunos tinham o intuito de ajudar o aluno com NEE, ou, será que estavam curiosos com o puzzle?*. Considero que terei de observar outros momentos de interação dos alunos com os colegas com NEE, para verificar as atitudes e comportamentos dos alunos.

Os alunos planejaram a realização de uma atividade, de forma a descobrirem mais coisas sobre Leiria. Foi assim realizado um pedipaper, onde os alunos tiveram de seguir as orientações e descobrir os cartões que tinham informações sobre a cidade de Leiria. No final da atividade, cada grupo de alunos apresentou para a turma os cartões que descobriu com as informações sobre a cidade de Leiria (figura 51). E construíram três cartazes com as informações, no final da atividade os alunos decidiram colocar os cartazes junto ao placar destinado ao projeto.



Figura 51 - Apresentação dos cartões com informações sobre Leiria;

Observei que os alunos ficam muito felizes quando são levados para o exterior da sala de aula, a grande maioria gosta de realizar atividades no exterior. Porém observei ao longo do percurso do pedipaper que nem todos os alunos têm competências de trabalho de grupo como é o caso do alunos Fran., Da., Ri. e Bea., pois não aguardam pelos colegas e continuavam o percurso sem deixar que os colegas vissem as orientações que eram dadas no pedipaper.

Gostaria ainda de salientar que nesta semana o aluno com necessidades educativas especiais, realizou o pedipaper, porém observei que apesar de haver um aluno responsável pelo aluno com NEE, este não estava a colaborar com o grupo de alunos. O aluno com NEE nem sempre acompanhou os alunos, muitas das vezes começava a correr noutros espaços da escola.

Após terem pesquisado em casa com os encarregados de educação algumas das bandeiras da Europa, os alunos ao longo da semana foram trazendo vários desenhos, das bandeiras dos países da Europa. Alguns alunos trouxeram ainda desenhos, que ilustravam os castelos conquistados por D. Afonso Henriques 52).



Figura 52 - Desenhos elaborados pelos alunos em casa;

Décima Semana de Estágio (11 de maio a 13 de maio de 2015)

Nesta semana o aluno Ri. levou um livro "Atlas ilustrado". O aluno leu algumas das informações do livro e apresentou aos colegas quantos continentes existem.



Figura 53 - Apresentação do "Atlas Ilustrado" pelo aluno Ri.;

Sendo todos os alunos cidadãos da Europa, com características distintas, achámos que seria importante abordar esta questão com os alunos. Deste modo, a abordagem ao projeto foi realizada ao longo desta semana partindo da história "Meninos de todas as cores" de Luísa Ducla Soares. A história permitiu estabelecer um diálogo com os

alunos, quando à diversidade cultural existente no nosso país, até mesmo dentro da nossa sala de aula. Os alunos enumeraram algumas das características que os distinguem, tal como era referido no livro, e solicitaram criar um indivíduo novo para a sala, com as características de cada um dos alunos.

Posteriormente foram lecionados alguns conteúdos do currículo, nomeadamente os casos especiais de leitura "ça, ço, çu" e "al, el, il, ol, ul". Na abordagem aos casos especiais de leitura foram realizadas listas de palavras de forma a aumentar o léxico dos alunos e a sua consciência fonética perante determinados sons das palavras.

A abordagem aos casos especiais de leitura foi feita através do uso de mnemónicas o que no meu ponto de vista facilita os alunos a decorarem os diferentes casos de leitura. Penso que a interação estabelecida com os alunos utilizando as partes do corpo (nariz, cotovelo, dedo, mão...) para escrever os diferentes casos de leitura foi uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Através do registo fotográfico posso observar que os alunos estavam envolvidos neste momento e a desfrutar da atividade. Constatei ainda que para esta atividade ser realizada é importante que o professor primeiramente dê o exemplo, e seguidamente leve as crianças a realizarem os movimentos.



Figura 54 - Escrita dos casos especiais de leitura com o corpo;

Existem símbolos e normas sociais que todos os países têm de fazer cumprir, como é o caso da reciclagem. Propusemos aos alunos a realização de uma atividade em pequenos grupos, que lhes permitisse realizar a reciclagem de alguns dos produtos que consumimos, e dando-lhes a conhecer alguns dos símbolos instituídos na norma europeia.

Ao longo desta atividade observei o aluno Jo. e a forma como este interagiu com os colegas enquanto realizava a reciclagem. O aluno Jo. limitou-se a colocar todos os produtos dentro do saco da reciclagem, sem fazer uma seleção e sem falar com os colegas, apenas se ria. Os colegas ao observarem a atitude do aluno Jo., simplesmente trocaram os produtos para o saco correto, sem fazer nenhuma observação ao colega. Observei que os alunos começam a ter o sentido de grupo e a colaborar com o colega com NEE (figura 55).



Figura 55- Separação dos objetos mediante as suas características;

Durante este momento os alunos, dialogaram sobre a importância de colocar os recipientes nos respetivos ecopontos. Os alunos referiram ainda a regra dos 3's Reduzir, Reutilizar e Reciclar, salientando quais os seus hábitos diários para manter a sustentabilidade do planeta.

Os alunos tiveram oportunidade, em pequeno grupo, de se dirigirem até ao ecoponto de forma a fazer a devida separação dos recipientes. Os alunos estavam muito entusiasmados neste momento, e colaboravam entre si, indicando em qual dos ecopontos se devia colocar o papel, o vidro e o plástico (figura 56). No final da atividade os alunos planificaram realizar um ecoponto para a nossa sala. Houve assim um diálogo em grande grupo de forma a escolhermos qual o ecoponto que seria mais necessário na sala de aula, ao que os alunos responderam o papelão, uma vez que os restantes ecopontos existiam no exterior da sala.



Figura 56 - Separação dos objetos pelos ecopontos;

Dando continuidade à abordagem da diversidade cultural, os alunos em pequenos grupos dirigiram-se para a rua onde realizaram a primeira parte da atividade de expressão e educação plástica. Os alunos pretendiam criar um indivíduo novo para a sala de aula, mas o facto de serem muitos alunos a realizar a atividade houve a necessidade de se dividirem em grupos de quatro elementos.

Seguidamente pedi que cada grupo escolhesse um elemento para se deitar sobre o papel cenário, de modo a que os colegas desenhassem com lápis de carvão, o contorno do seu corpo (figura 57).



Figura 57 - Desenhar sobre o papel cenário o contorno do corpo;

Neste momento observei que os alunos estavam muito atentos, e interessados em participar, no entanto alguns dos alunos estavam receosos em deitar-se sobre o papel cenário. Durante a realização desta atividade o aluno Ru. foi um dos seleccionados pelo grupo de trabalho para realizar o contorno do corpo do colega.

Concluído este momento os alunos, nos seus respetivos grupos, dirigiram-se para a sala de aula, levando o papel de cenário. Na sala de aula foi criado um atelier de pintura, disponibilizei tintas e pincéis, para que os alunos livremente pudessem pintar o seu papel cenário, criando assim um novo cidadão para a sala de aula, com as características de cada uma das crianças do grupo.

Durante a concretização do atelier, fui circulando pela sala de modo a observar as diferentes dinâmicas dos grupos. Observei que, o aluno Ru. estava bastante integrado, conversando com os colegas e explorando as potencialidades das tintas, misturando sobre o papel cenário diferentes cores (figura 58).



Figura 58- Realização da atividade de expressão e educação plástica;

No entanto quando o aluno Jo. chegou à sala este foi para junto de um dos grupos, e agarrou nas tintas e começou a pintar, o que gerou conflitos com o aluno Fran., como se pode observar na transcrição que se segue:

Transcrição dos diálogos dos alunos

(aluno Jo. chega à sala e agarra num pincel com tinta amarela e começa a pintar o papel de cenário, o aluno não comunica com os colegas e não respeita os contornos feitos previamente pelo grupo de trabalho)

Aluno Fran.: Ele está a pintar tudo por fora. Isso não é assim.

Prof. Est.: Oh Fran. tu podes é orientar o Jo., podes-lhe dizer ou dar-lhe uma sugestão.

(enquanto a prof. est. interfere o aluno Jo. continua a pintar o papel cenário)

Aluno Fran.: Sim, mas eu digo-lhe, mas ele não faz.

Prof. Est.: Tenta com mais calma.

Aluno Fran.: Ele não faz.

(a prof. titular sugere que o aluno troque de grupo dizendo)

Prof. Titular: Não quero aqui meninos contrariados. Essas observações não ajudam em nada Fran..

(o aluno Fran. é trocado de grupo porque começou a chorar)

Prof. Est.: Oh Jo. olha para a An., diz-me uma coisa estás a gostar de pintar?

Aluno Jo.: (sorri)

(aluno Jo. continua a pintar, misturando as cores sobre o papel cenário e colocando a cor amarelo sobre o que os alunos pintam no papel cenário)

Após os conflitos no grupo (figura 59) tive de colocar o aluno Fran. noutro grupo, uma vez que o aluno começou a chorar. Foi muito interessante observar como os restantes elementos do grupo foram tolerantes com o colega Jo. ficando em silêncio e experienciando também estes a mistura das cores, sendo este o único grupo que misturou cores sobre o papel cenário.



Figura 59 - Realização da atividade de expressão e educação plástica;

Nos restantes grupos de trabalho, todos os alunos se encontravam a pintar umas das partes do papel cenário, tendo estes primeiramente chegado a um consentimento sobre quem é que vai pintar, *o quê?*, e quais as cores que vão utilizar (figura 60).



Figura 60 - Realização da atividade de educação e expressão plástica;

Finalizada a atividade, voltei a reunir o grupo de alunos num círculo e estes tiveram oportunidade de refletir em conjunto sobre as suas criações, e os aspetos que as distinguem e os que têm em comum. Os alunos decidiram que o trabalho realizado iria ser exposto no teto da sala (figura 61), uma vez que não tínhamos mais espaço nas paredes laterais.



Figura 61 - Exposição no teto da sala dos cidadãos da turma do 1.º ano;

As pesquisas realizadas ao longo do projeto, e todos os materiais que foram elaborados pelos alunos começaram a alterar o espaço da sala de aula, despertando o interesse dos outros alunos da instituição. Sempre que passavam pela nossa sala os alunos da instituição entravam para observar os trabalhos dos colegas, houve até momentos que os alunos espreitavam pelas janelas da sala de aula.

Para além das atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto durante esta semana, deslocou-se à escola um encarregado de educação que veio ler uma história "Chegou o Euro".



Figura 62 - Encarregados de Educação e grupo de alunos;

A história "Chegou o Euro" permitiu que os alunos encontrassem algumas respostas para a problemática, sobretudo como foi formada a Europa e por quantos países é constituída.

O espaço estava muito agradável, as crianças estavam dispostas no avental das histórias, porém o Jo. mexia-se permanentemente e começou a fazer ruídos com a boca. A aluna Mir. que se encontrava sentada ao seu lado começou a afastar-se do Jo. e chegou mesmo a empurrá-lo. Ao fim de algum tempo o aluno teve de se dirigir à sala de ensino estruturado, não continuando a atividade com o restante grupo.

O aluno Ru. pareceu-me bastante integrado na atividade participou na sua respetiva vez, e respondeu ainda a uma questão que lhe foi colocada pelo encarregado de educação. Ao fim de algum tempo o aluno Ru. estava abraçado a uma das alunas Bea., e foi preciso chamar a atenção para que estivesse atento às atividades que estavam a ser realizadas.

Como a história se referia à União Europeia, os alunos decidiram colorir as diferentes bandeiras. No término da atividade os alunos deram aos encarregados de educação, uma lembrança, com as bandeiras da União Europeia (figura 63).



Figura 63 - Bandeiras da União Europeia, elaboradas pelos alunos;

Décima Primeira Semana de Estágio (18 de maio a 20 de maio de 2015)

Pretendendo continuar a desenvolver o projeto que partiu do interesse dos alunos pela Europa e com o objetivo de desenvolver atitudes de valorização e respeito pelas diferenças foi realizada a leitura de alguns artigos da “Convenção sobre os Direitos da Criança”. Assim escolhemos os que julgamos mais importantes para a educação de valores comuns e construção da cidadania. A leitura da história permitiu estabelecer um diálogo com os alunos sobre os seus direitos na sociedade em que vivem, ficando estes mais lúcidos para este aspeto.

Foram assim lecionados alguns conteúdos do currículo, nomeadamente os casos especiais de leitura "ar, er, ir, or, ur" e "as, es, is, os, us".

Ao longo desta semana para realizar a abordagem aos casos especiais de leitura foi construída a mascote da turma, com caixas. A mascote construída, robot, tinha como função despertar a atenção do grupo de alunos e ainda como forma de tornar os conteúdos a serem lecionados mais lúdicos. A estagiária conta aos alunos o aparecimento do robot. Explicando que este perdeu a memória e não se lembra do seu nome, nem do seu país. E que desta forma não consegue comunicar connosco. A estagiária questiona os alunos, *Como é que vamos ajudar o robot a comunicar connosco?*

Os alunos começam a arranjar alternativas em grande grupo para ajudar o robot, e decidiram ver o que este trazia dentro da mala, que transportou durante a sua viagem.

Os alunos encontram várias palavras dentro e tentaram ajudar o robot a aprender a dizer essas palavras, comunicando á robot.

Partindo do interesse dos alunos em dar um nome à mascote, foi ainda elaborado o seu cartão de cidadão, como é possível observar na imagem.

O jogo dramático com o robot utilizando os casos especiais e leitura e a posterior criação do cartão de cidadão permitiu aos alunos personificarem um ser inanimado tornando-o especial para toda a turma, como parte integrante da mesma. A construção do cartão de cidadão em grande grupo permitiu aos alunos perceberem de que forma este é constituído e quais os dados que contém. Foi uma experiência na qual os alunos puderam reconhecer as suas características individuais e identificação (o nome, a idade, o nome de pais, a localidade onde vive e sua nacionalidade).

A criação do robot envolveu ainda conceitos de matemática com a realização da medição da sua altura bem como conceitos de estudo do meio, relativamente à constituição do corpo humano. Num ambiente democrático, os alunos escolheram um nome para o robot. Sugeriram vários nomes, e através de uma votação por contagem elegeram o nome Rui Robot. Comunicar utilizando o robot, despertou a curiosidades dos alunos em querer descobrir mais palavras com os casos especiais de leitura a serem estudados.



Figura 64 - Mascote da sala Rui Robot, cartão de cidadão e cadeira da leitura;

Penso que o fantoche pode ser uma mais-valia para sustentar as nossas práticas em contexto de sala de aula e possibilita-nos brincar e dinamizar os conteúdos de formas distintas, como é exemplo "falar como um robot". Relembro o que disse o autor,

A criança sente-se particularmente ligada ao fantoche porque é seu, porque é um instrumento que a prolonga e porque foi construída por si. (...) Mesmo durante o 1º ciclo o fantoche pode desempenhar um importante papel: o fantoche pode aprender a ler; pode haver uma leitura coletiva efectuada por vários fantoches; se o fantoche erra num problema de matemática que foi fazer ao quadro, não é problema, foi o fantoche que se enganou... (Sousa, 2003, p.94)

No âmbito da área disciplinar da expressão e educação plástica, foram criados vários ateliers, de forma a concluírem alguns trabalhos que têm vindo a desenvolver em sala de aula no âmbito do projeto (papelão, jardim das jarras, robot, cadeira da leitura). Foram disponibilizados aos alunos diferentes tipos de materiais (tintas, tecidos, papéis, recortes de jornais...) para que realizassem as diferentes composições plásticas.

Observar os alunos a manipularem os materiais e a colaborarem na elaboração dos objetos para o projeto foi fantástico. Os alunos estavam dispostos a alterar o espaço da sala de aula e isso era notório na sua atitude, dialogavam entre si o local mais adequado para colocar os objetos e disponham-nos pelo espaço. As jarras com os casos especiais de leitura foram colocadas à janela, o papelão junto ao caixote do lixo, o robot foi colocado na cadeira da leitura para sempre que fosse necessário ajudar os alunos a ler.

Penso que a diversidade de materiais de expressão plástica seja fundamental para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e o seu manuseamento possibilita uma maior amplitude de estímulos sensorio-motores. Sousa salienta que,

As técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente. (2003, p. 183)

Durante a concretização da proposta educativa dos ateliers observei que todos os alunos estavam entusiasmados, dando opinião aos colegas sobre o que deveria ser feito em cada um dos ateliers. Nesta atividade o aluno Jo. e o aluno Ru. não estavam presentes na sala.



Figura 65 - Realização da atividade de expressão e educação plástica - Atelier de recorte e colagem;



Figura 66 - Realização da atividade de expressão e educação plástica- Atelier de desenho livre;

Dando continuidade aos interesses dos alunos e às questões que emergiram da leitura da história, "Chegou o Euro", realizada pelos encarregados de educação na semana anterior. A estagiária mostra aos alunos algumas imagens sobre a vida quotidiana dos portugueses antes da adesão à união europeia (o vestuário, os brinquedos, objetos e meios de comunicação e tecnologia, ...).

De modo a abordar as noções temporais (antes de /ao mesmo tempo que /depois de; muito tempo/pouco /tempo), foi construída em grande grupo uma linha do tempo com algumas imagens (figura 67). A partir desta foram abordadas algumas unidades de medida do tempo (ano, meses, dia e semana). Constatei que os alunos estavam muito interessados em perceber quais os objetos que se usavam no século XX e questionavam, "O que é isso?" "Para que serve?", enquanto observavam os objetos no PowerPoint.



Figura 67- Construção da linha do tempo pelos alunos;

Não tendo em conta o projeto, mas as dificuldades dos alunos foram ainda realizados alguns exercícios de matemática (utilizando 100 cotonetes), de forma a desenvolver a contagem dos alunos, até 100.

Durante a realização dos exercícios de matemática, observei que algumas das crianças têm dificuldade em trabalhar em grupo, pois comunicam em voz alta e por vezes não conseguem chegar a consenso, sendo que os alunos mais perspicazes tentam impor-se perante a opinião dos restantes. Penso que a capacidade de trabalhar de forma colaborativa (pequeno e grande grupo) deve ser trabalhada desde tenra idade, pois é fundamental o respeito da opinião dos vários elementos do grupo para chegar à decisão final.

Ao observar os diferentes grupos e a sua interação, observei que apesar do aluno Ru. estar bem integrado no grupo, este não realizou nenhum dos exercícios. Porém o aluno Ru. fazia palhaçadas e brincava com os colegas e até mesmo sozinho, enquanto estes resolviam os exercícios (figura 68). Quando questionados sobre o motivo do Ru. ainda não ter realizado nenhum dos exercícios os alunos resolveram rapidamente a questão, e afirmaram, *Aluna An.: Ele vai fazer aqui este. (aponta para o último exercício da folha) Eu faço este (aponta para o penúltimo exercício da folha), e depois ele faz aquele.*, como demonstra a transcrição seguinte:

Transcrição dos diálogos dos alunos:

Prof. Est: Digam-me uma coisa, vocês explicaram os exercícios ao Ru.?

Aluna Mar.: Não explicámos.

Aluna A.: Ninguém explicou só a San. explicou a todos este.

Prof. Est.: E vocês não explicaram ao Ru. com se faz?

Aluna An.: Eu tentei, mas ele não diz nada.

Prof. Est.: Ele não disse nada?

Aluna An.: Não ele não disse nada.

Prof. Est.: Então e gostam de trabalhar em grupo?

Aluna An.: Ele não está a fazer nada.

Prof.: Ru., diz-me uma coisa o que é que fizeste Ru.?

(O aluno fica em silêncio a olhar para a prof.)

Aluna An.: Nada.

Prof. Est.: O que é que ele fez então?

Aluna An.: Nada.

Prof. Est.: Então não fizeste nada, então e não ajudas os teus colegas Ru.?

Aluna An.: Não!

Aluna Mar.: Ele escreveu o nome.

Aluna An.: Ele não escreveu o nome.

Aluna Mar.: Escreveu, escreveu! (sorri)

Aluno Ric.: Estás a filmar porquê?

Prof. Est.: Porque tu és lindo, a An. é linda, o Ru. é lindo, a Mar. é linda e eu sou linda.

(Todos os alunos sorriem)

Aluno Ric.: Então filma-te a ti.

(A prof. est. sorri, o Jo. aproxima-se do grupo de trabalho mexe na caixa que está em cima da mesa e volta para o lugar)

Prof. Est.: O Jo. é um bocadinho diferente dos outros meninos?

Aluno Ri.: Sim muito diferente.

Aluna An.: Sim porque ele só veio para a nossa mesa para me roubar a afiadeira.

Prof. Est.: Só veio à mesa para roubar a afiadeira?

(Os alunos continuam a resolver os exercícios, deixando de lado o colega R. e não lhe mostrando a folha)

Prof. Est.: Então e vocês estão a fazer os exercícios? Expliquem-nos também ao Ru..

Aluna An.: Ele vai fazer aqui este. (aponta para o último exercício da folha) Eu faço este (aponta para o penúltimo exercício da folha, e depois ele faz aquele.

Aluna Mar.: E nós vamos ajudá-lo. É melhor ajudar porque ele não fez quase nada. (A aluna Mar. continua o exercício que está a fazer, e coloca a folha junto ao Ru., dizendo em voz alta o seu raciocínio). Então vinte mais três, a mim dá-me vinte e três.

Aluna An.: O meu lápis?

Aluno Ru.: Está aí o teu lápis.

Aluna An.: Caiu.

(Aluno Ru. tira o lápis da mão da aluna Mar.)

Aluna Mar.: Isso é meu Ru., dá-me o lápis, tu fazes este, eu depois empresto-te o lápis.

(O aluno Ru. deixa de olhar para a folha, coloca os dois braços sobre a mesa e repousa a cabeça neles)

Aluna Mar.: Agora faz este aqui. (Dirige a folha para a aluna An.)

(Enquanto a aluna resolve o exercício o aluno Ruben começa a brincar, de olhos fechado começa a mexer nos objetos da mesa)

Aluno Ru.: Oh és tu An., estou com os olhos fechados. És tu An. (O aluno toca num caixa de cotonetes que está sobre a mesa)

Aluna An.: Sim.

Aluno Ru.: Anda cá An. (agarra na caixa de cotonetes) Tu és muito leve (abana a caixa) e também tens cola (começa a bater com a caixa na cabeça) oh esta An. também é dura. Au esta doeu-me. Au!

(A aluna Mar. retira a caixa de cotonetes das mãos do Ru.)

Aluno Ru.: An. onde é que ela está.

Aluna Mar.: Abre os olhos.

(O aluno de olhos fechados começa a mexer na cara da Aluna Mar.)

Aluno Ru.: Olá An.

(A aluna An. agarra na caixa de cotonetes e devolve ao aluno Ru.)

Aluno Ru.: (Agarra novamente na caixa) Olá An. (Abana a caixa dizendo) Aninha, Aninha, Aninha, AU, AU, AU.

(As alunas Mar. e An. sorriem e deixam de resolver os exercícios e interagem na brincadeira do Ru. O aluno Ru. continua a brincadeira com a caixa)

Aluno R.: Olá An. (Começa a abraçar a aluna Mar.)

Aluna Mar.: Eu sou a Margarida.

(O aluno Ru. estica os braços para abraçar a aluna An.)

Aluno Ru.: Olá Mar.

(Enquanto o aluno continua com os olhos fechados e a brincar, as alunas sorriem)

Prof. Est.: Ru. mas estás a fazer o quê?

Aluna An.: Ele estava a dizer esta é a Mar. esta és tu.



Figura 68- Realização da atividade de matemática;

Quanto ao aluno Jo. este também foi integrado num grupo porém com mais dificuldades, uma vez que Jo. não comunicou com os colegas enquanto esteve no grupo. Apenas o aluno Mig. estava a tentar que o aluno Jo. colaborasse na realização das atividades, no entanto sem sucesso, pois o aluno Jo. apenas sorria e não comunicava com os colegas (figura 69). O aluno Mi ajudou a aluna B. a realizar o exercício de matemática, mostrando um grande sentido de trabalho de grupo (figura 70).

Transcrição dos diálogos dos alunos (20 de maio de 2015) - Grupo B.

Prof. Est.: Têm de explicar os exercícios também ao Jo., vamos lá.

Aluna B.: Mas o Jo. está a sujar a, a folha.

(O Jo. está com a mão na boca)

Prof. Est.: Mig. também tens de explicar os exercícios ao Jo.

Aluno Mig.: (O aluno Mig. olha para o aluno Jo. e inclina-se dizendo) Vamos fazer o resultado, que é dezanove.

Aluno Jo.: (O aluno sorri).

Aluno Mig.: Ok dezanove também é o resultado (O aluno escreve na folha). Boa, (bate palmas) acertaste. Já acabámos a ficha.

(O aluno Jo. levanta-se aos pulos dizendo ieh!)

Prof. Est.: Jo. com calma, podem explicar a soma ao Jo.?

Aluno Mig.: Então quarenta e dois menos vinte e três? Tens de contar para trás menos vinte e três.

(Aluno Jo. sorri)

Aluno Mig.: É dezanove ou dezanove? Então e dezassete menos um, já sabes é contar para trás.

(Aluno Jo. continua a sorrir)

Aluno Mig.: É dezasseis ou dezasseis? Muito bem acertaste.

Prof. Est.: Vocês gostam de trabalhar em grupo? Gostam de trabalhar em grupo?

Aluno B.: (Acena com a cabeça para baixo e para cima)

Prof. Est.: Porquê é que gostas de trabalhar em grupo?

Aluno B.: Porque eu gosto muito.

Prof. Est.: E tu Mat.?

Aluno Mig.: Eu gosto também.

Prof. Est.: E tu Miguel?

Aluno Mig.: Eu gosto mais de estudo do meio.

Prof. Est.: E gostam de ajudar o Jo.?

Aluna Mat.: Mais ou menos.

Aluno Mig.: Eu a maior parte das vezes ajudo o Jo. e não é assim tão difícil.

(Concluída a ficha os alunos continuam o diálogo entre eles)

Aluna B.: Queres participar no grupo? (questiona o aluno Jo.)

Aluno Jo.: Posso tirar a camisola?

Aluna B.: Não porque assim ficas nu.

Aluno Mig.: Não, se ele tiver uma por debaixo. Ok não tires a camisola é melhor não.

(O aluno Jo. levanta-se)

Aluno Mig.: Joãozinho sente-se.

Aluna B.: João senta-te. Oh Jo., Jo., Jo., Jo., Jo., Jo, queres fazer chichi Jo.? Queres fazer chichi Jo.?

(O aluno Jo. sorri para a aluna B. e continua com a mão na boca)

Aluna B.: Jo. fala comigo! Já tens baba nos dedos.



Figura 69 - Realização da atividade de matemática, colaboração aluno Mig. com o aluno Jo.;



Figura 70 - Realização da atividade de matemática, colaboração aluno Mig. com a aluna B.;

Uma vez que não estava a resolver os exercícios de matemática, o aluno Jo. resolveu autonomamente sair do grupo e deslocar-se para o seu lugar, começando a montar um puzzle, como já é hábito. O aluno Ru. ao observar o colega no seu lugar a montar o puzzle, decidiu juntar-se ao aluno ajudando-o (figura 71).



Figura 71- Aluno Ru. e aluno Jo. a montar um puzzle;

Transcrição dos diálogos do aluno Ru e da Prof. Est.

Prof. Est.: O que estão a fazer Jo. e Ru.?

Aluno Ru.: Um Puzzle, aqui é um azul, eu estou a dizer que aqui é um azul. (O aluno aponta para as peças do puzzle)
Um, dois, três...

Prof. Est.: Gostas de fazer jogos?

Aluno Ru.: Sim, mas às vezes não consigo. Eu gosto de fazer jogos.

(O aluno Jo., está com os dois braços sobre a mesa e com a cabeça repousada sobre estes)

Aluno Ru.: Oh Jo. como é que queres brincar, isto está tudo mal.

(Aluno Jo. começa a desmanchar o puzzle)

Aluno Jo.: Tá tudo mal.

Aluno Ru.: Pois está, meteste tudo mal Jo., menos este, este não Jo. (apontando para uma das partes do puzzle), o leão não desmontes, o leão tá bem.

(Aluno Ru. ajuda o aluno Jo. a desmontar a parte do puzzle que não está bem feita)

Aluno Ru.: Tira isto, tira isto. Já chega Jo. essa parte já não está mal.

(O aluno Jo. junta duas peças o puzzle)

Aluno Ru.: Deixa cá ver, é aí Jo., é ao contrário, (o aluno ajuda o colega a montar o puzzle) está ao contrário Jo. é assim Jo. (o aluno Ru. exemplifica como se coloca as peças do puzzle enquanto o colega observa).

O aluno Ru. continua a montar o puzzle enquanto o aluno Jo. se dirige para a janela da sala com as mãos na boca e abandonando o jogo.

A estagiária solicita que as crianças representem em papel quadriculado as diferentes áreas dos locais observados de acordo com o que observam do maior (continente) mas o menos (freguesia);

Após ter sido explorado em aula o tópico matemático da geometria e medida, áreas figuras equidecomponíveis. Foi mostrado aos alunos o planisfério da Europa, dando algum tempo para que estes o explorem. Os alunos em grande grupo assinalaram o continente, o país, a cidade e a freguesia onde vivem. Após terem assinalado no mapa, os diferentes locais os alunos explorara, qual destes tinha a maior área e a menor.

Observei que com esta abordagem do global para o particular, os alunos sentiram-se mais contextualizados, tomando consciência da pertença a uma freguesia que por sua vez fica numa cidade, num país que pertence a um continente e trabalhando assim os conceitos matemáticos.

No final desta semana, a minha colega trouxe para a sala a proposta de conhecermos melhor a Europa. Desta forma através do *Google Earth* viajámos pelos vários países da Europa e visitámos ainda a nossa escola. Os alunos estavam fascinados, como se estivessem dentro de uma nave espacial a visitar todos aqueles espaços virtualmente. Esta foi uma das maneiras encontradas para dar a conhecer mais sobre alguns países da Europa.



Figura 72 - Viagem no *Google Earth*;

Décima Segunda Semana de Estágio (25 de maio a 27 de maio de 2015)

A abordagem ao projeto foi realizada partindo do poema "A Europa é uma mantinha" de José Fanha. Após a leitura do poema foram trabalhados vários conteúdos no âmbito do português que ainda faltavam, lecionar, nomeadamente o "az, ez, iz, oz, uz" e ainda o "am, em ,im, om ,um" e o "an, en , in,on, un".

Houve ainda um momento em que os alunos exploraram o poema, que falava dos vários povos da Europa, das, lendas tradições, costumes e profissões. Após a exploração do poema "A Europa é uma matinha", os alunos planificaram escrever um poema sobre a Europa. Começaram assim por escrever uma "chuva de palavras" de acordo com o projeto. Foi posteriormente realizada a exploração sobre a forma como se constrói um poema e quais as características que este tem de ter.

Os alunos criaram o poema coletivamente no quadro. No final da atividade copiaram-no e colocaram-no junto ao placar do projeto:



Figura 73 - Poema criado pelos alunos "O nosso poema da Europa";

Participação do grupo de alunos:

O nosso poema da Europa

A Europa tem muitos países

Portugal, Espanha e Alemanha

Somos todos felizes

Existem línguas diferentes

*Italiano, irlandês e francês
Bandeiras e brasões
Somos todos uns campeões
O euro é a nossa moeda
E o fado a nossa música
Somos heróis e poetas
E temos cantos de seda.*

Tendo como referência a temática do poema os alunos planificaram conhecer algumas das profissões que existem na Europa. No entanto na impossibilidade de conhecer todas as profissões, os alunos solicitaram conhecer um polícia. Para conseguirmos que os alunos vivenciassem esta experiência e pudessem encontrar algumas respostas à problemática recorremos à comunidade local, fomos à esquadra da PSP e demos a conhecer o nosso projeto. Na preparação deste momento, dialogámos com os alunos e explicámos o facto de não podermos ir à esquadra. Seguindo a sugestão de um dos alunos, preparámos o nosso discurso com algumas questões, que gostávamos de fazer ao polícia (figura 74).

Participação do grupo de alunos

O que perguntámos ao polícia:

Como é que te chamas?

Como é perseguir os ladrões?

Quantos ladrões já perseguiste?

Quantos cães tens para ajudar a apanhar os ladrões?

Com quantos polícias trabalhas?

Quantos países já visitaste?

Quantos carros tens para andar?

Tens ferramentas para apanhar os ladrões?

Quantos polícias existem na União Europeia? As fardas são todas iguais?



Figura 74 - Cartaz com as perguntas elaboradas pelo grupo de alunos;

O polícia apresentou-se aos alunos, dialogando com eles sobre normas de prevenção rodoviária e ainda sobre a importância da sua profissão no nosso quotidiano e sobretudo no nosso país e na Europa.

No final da atividade, os alunos para registar este momento do projeto.

tiraram uma fotografia com o polícia,



Figura 75- Grupo de alunos com o polícia;

Penso que seja fundamental tal como refere Oliveira-Formosinho & Gambôa a construção de um contexto educativo que seja favorável a este tipo de aprendizagens (2011, p.54) trazendo para o contexto de sala de aula aquilo que os alunos observam e vivenciam diariamente de forma a aproximar estes dois mundos, construindo assim aprendizagens significativas para os alunos e formando-os como cidadãos.

Os alunos realizaram ainda um jogo exploratório no parque exterior, sobre as profissões. Os alunos teriam de realizar a contagem crescente e decrescente imaginando que eram enfermeiros, bombeiros, pescadores, cantores, entre outros que estes sugeriram.

Antes de se dirigirem ao parque exterior, o aluno Mart. e aluno Mig. questionaram-me "Queres que tome conta do Jo.", pois observaram que o colega não estava sentado no lugar e andava a vaguear pela sala.

Os alunos voluntariaram-se a ficar responsáveis pelo aluno Jo. e quando a professora estagiária solicitou que se dirigissem ao parque exterior de modo a realizarem um jogo exploratório, os alunos fizeram questão de ir buscar o aluno Jo. para que este também realizasse a atividade (figura 76).



Figura 76 - Cooperação entre alunos;

Foi assim realizado o jogo exploratório, e apesar da atividade ter sido realizada em grande grupo observei que os alunos integraram o aluno Ru. e o aluno Jo. na atividade chamando-os a participar. Os alunos Mig. e Mart. estavam muito atentos ao aluno Jo. e explicaram-lhe como se faziam os movimentos (figura 77).



Figura 77 - Realização do jogo exploratório;

Os alunos planificaram pintar o mapa da europa, fazendo deste uma "mantinha", como era caracterizado no poema, assim em colaboração os alunos realizaram esta atividade pintando sobre o tecido.

Desta forma, foram realizados quatro ateliers com diferentes funções no âmbito do projeto. (Atelier 1. Pintar o mapa de Portugal; Atelier 2. Pintar a Mantinha "Europa"; Atelier 3. Colagens; Atelier 4. Pintar o chapéu do robot);

A professora facultou as tintas, pincéis, esponjas, entre diversos materiais plástico, para cada um dos ateliers. Os alunos dividiram-se assim em quatro grupos, tendo a oportunidade de pintar e adornar livremente as propostas presentes no atelier que escolheram.

Enquanto os alunos participavam nos ateliers, fui circulando pela sala de forma a observar como estes interagiam no trabalho de grupo. O aluno Jo. foi integrado no atelier das colagens (figura 78) e por mais que os colegas insistissem para que colaborasse no trabalho, observei que o aluno Jo. estava muito ansioso em participar no atelier da pintura do

mapa de Portugal, tendo-se levantado do seu lugar, diversas vezes, para ver o que os colegas estavam a fazer com as tintas e com as esponjas. O aluno Jo. acaba por abandonar o seu lugar.



Figura 78 - Aluno Jo. no atelier das colagens;

Transcrição dos diálogos dos alunos

O aluno Jo. insiste em participar no atelier da pintura abandonando o seu atelier.

Prof. Est.: Jo. tu és teimoso. (Sorri) Jo., qual é o teu atelier. Jo.?

(O aluno dirige-se ao atelier da pintura agarra numa esponja e pinta uma parte do papel cenário)

Aluna Mir.: Saí daqui.

(a aluna Mir. é a única que fica zangada com a presença do aluno Jo. e critica a sua pintura)

Aluna Mir.: Agora está tudo estragado.

Observei que a aluna Mir. não integrou o aluno Jo. no atelier, estando desagradada com a sua presença (figura 79). No entanto quando questionado o grupo pertencente ao atelier da pintura do mapa de Portugal, se alguém poderia trocar de atelier com o aluno Jo. apenas o aluno Mart. se disponibilizou a fazê-lo.

Observei que enquanto o aluno Jo. pintava, os colegas do grupo continuavam a barafustar e chamaram-me para dizer que o aluno não estava a respeitar o contorno do desenho do mapa de Portugal.



Figura 79 - Atelier de pintura do mapa de Portugal;

Mediante esta situação senti necessidade de intervir e de explicar ao grupo de alunos que deveriam ajudar o aluno Jo. de forma a que este percebesse o que é pretendido. Após este momento os alunos integraram o aluno Jo. delimitando-lhe um espaço do papel cenário onde poderia pintar.

Os alunos do atelier da "Mantinha da Europa", pintavam o tecido, muito atentos e dando sugestões aos colegas sobre como deviam pintar (figura 80).



Figura 80 - Atelier de pintura "Mantinha da Europa";

O aluno Rub. foi integrado no grupo de trabalho, no atelier da pintura do mapa de Portugal. Observei que o aluno estava muito entusiasmado e brincava com os colegas enquanto pintava (figura 81).



Figura 81 - Atelier de pintura mapa de Portugal;

Como temos vindo a falar sobre cidadania, e sendo todos cidadão de Portugal, após terem fixado o mapa de Portugal na porta da sala, os alunos decidiram colar as suas fotografias sobre o mapa (figura 82). Após o mapa de Portugal estar exposto na porta, os alunos das outras salas vieram ver o que os colegas tinham feito, e dialogavam entre si sobre os trabalhos realizados pelos alunos do 1.º ano.



Figura 82 - Colagens das fotografias dos alunos sobre o mapa de Portugal;

Décima Terceira Semana de Estágio (1 de junho a 3 de junho de 2015)

No início desta semana comemorou-se o Dia Mundial da Criança. Desta forma os alunos planificaram realizar uma atividade para as crianças do pré-escolar. Os alunos sugeriram pintar a bandeira de Portugal com as mãos das crianças do pré-escolar.



Figura 83 - Pintura da bandeira de Portugal pelas crianças do pré-escolar;

No final da atividade os alunos dissidiram colocar a bandeira junto ao placar nosso projeto.

Dando continuidade ao projeto, nesta semana foram criados alguns fantoches em grande grupo, com a finalidade de ajudar os alunos a aprenderem alguns dos casos especiais de leitura e a realizarem uma leitura silabada. Um fantoche segundo Sousa (2003, p.90)

...é um boneco, mas um boneco com características especiais. É apalhaçado burlesco, disparatado inconsequente, matreiro, cheio de força e energia, possuindo portanto atributos que muito são do agrado da criança.

Foi apresentado o fantoche "Silabinha", que tem uma característica muito própria, lê silabicamente. Sendo o Silabinha um fantoche de boca segundo Sousa (2003, p.93) é adequado para crianças de 8-12 anos, pois por volta desta idade é que a criança começa a ser "capaz de coordenar a voz com o movimento do fantoche e a improvisar diálogo, em conformidade com as circunstâncias e as interações com outros fantoches."

Os alunos ficaram tão interessados em usar o "Silabinha" que planejaram concretizar o seu fantoche de boca, para apresentarem o projeto no final do ano letivo.

Observei ainda que os alunos partilhavam os materiais (cola, tesoura, lápis...) e utilizavam os materiais para a construção do fantoche de forma democrática, sem que houvesse conflitos.

Ao observar o diálogo entre pares constatei, que estes davam opiniões aos colegas estando envolvidos no processo coletivo. No final da atividade e depois de estarem concluídos os fantoches, os alunos levaram-nos para o recreio e observei que para além de estarem a dizer palavras de forma silabada estavam ainda a atribuir características humanizadas, personificando a fala e atitudes do seu fantoche. Como refere Costa & Baganha (1989, p.37).

É para nós hoje evidente que o fantoche, embora sendo objecto inanimado, torna-se alguém. É esta grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver. De tal forma um fantoche se apropria duma vida emprestada, de tal forma a torna sua, que, mesmo quando o manipulador o larga o fantoche pára, ele não morre mas continua a viver.



Figura 84 - Fantoches "Silabinhas" criados pelos alunos;

Ao verem os Silabinhas, os alunos das outras salas também queria ter e pediram para brincar com estes. Quando os alunos estavam no recreio, observei que estes emprestaram os seus Silabinhas aos alunos das outras salas e ensinavam-lhes como é que se fala com um fantoche.

Nesta semana foi realizada uma atividade no âmbito da educação e expressão musical, tendo em conta as sugestões dos alunos, pois estes pediram várias vezes para que fosse realizada uma aula de dança. Recordando o que diz o autor, a dança,

Trata-se de uma das manifestações de movimentos mais natural, vulgar e espontânea do ser humano. Saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo em movimentos sem utilidade imediata aparente, só porque dão prazer, será dança.", sendo que a dança educativa "é constituída por propostas de movimentos lúdico-expressivos-criativos, com o objetivo, não de se ensinar a dançar, mas de promover o desenvolvimento integral da criança." (Sousa, 2003, pp.113-114).

Partindo da canção "Vamos Cantar séc.XXI" e após a sua audição os alunos e a professora cantaram o refrão. Em círculo e conforme iam caminhando os alunos cantavam e criavam movimentos e ritmos.

Após este momento a professora ouviu as sugestões dos alunos em criar movimentos com o corpo para a canção, com todos estes entusiasmados em dançar, a professora propôs a realização de um conjunto de movimentos repetidos, para o refrão da canção. Porém observei que foi necessário controlar o grupo de alunos neste momento, pois sempre que terminava a canção, estes ficavam muito agitados, sendo necessário implementar a regra "Quando termina a canção ficamos em estátua." só assim foi possível concretizar a atividade até ao final.

Aliada à atividade de dança houve a necessidade de dar importância a outras áreas disciplinares, a música, a expressão dramática e ainda a matemática, na contagem dos passos e dos movimentos e na sua repetição. Observei que a dança educativa proporciona uma multiplicidade de movimentos e de expressões. Todos os alunos participaram nesta atividade. O aluno Jo. apesar de não querer participar, foi incentivado pelo grupo de alunos, que foram buscá-lo e colocaram-no na roda. Apesar do aluno não ter realizado os movimentos que eram pretendidos, este manteve-se na roda e sorria para os colegas (figura 83).



Figura 85- Realização da dança pelo grupo de alunos;

Estando no final do ano letivo, e também de forma a concluir o projeto, os alunos criaram um convite para a família e para os alunos do 2.º ano para que viessem à sua sala, observar os trabalhos e a exposição do projeto "O que acontece na Europa?" que tem vindo a ser desenvolvido.

Participação dos alunos na elaboração do convite:

Olá família,

Queremos convidar-vos para na segunda-feira, às 13:30h virem conhecer a nossa exposição sobre os trabalhos do projeto "O que acontece na Europa?".

Beijinhos e abraçinhos

Turma do 1.º ano e estagiárias.



Figura 86 - Convite elaborado pelos alunos para a família;

Um pequeno grupo de alunos foi ainda à sala do 2.º ano ler o convite aos colegas.



Figura 87 - Leitura do convite pelos alunos;

4.^a Fase - Divulgação e avaliação

Décima quarta semana de estágio (8 e 9 de junho de 2015)

Os alunos com a nossa ajuda e em colaboração com a orientadora cooperante começaram a montar a exposição. A exposição (figura 88) foi assim organizada junto à entrada da sala do 1.º ano e também dentro da sala junto ao painel destinado para o projeto, para que todos pudessem ver.

Penso que levar os alunos a compreenderem as regras da cortesia e do respeito pelos outros é fundamental, pois irão tornar-se cidadãos mais prestáveis e mais atentos aos outros, no respeito e na atenção prestada. Receber as pessoas na sala de aula envolve responsabilização pelo trabalho realizado, é importante que os alunos percebam que quando recebemos alguém tem de haver organização e cortesia perante os convidados, aceitando-os no seu contexto e criando um ambiente onde as pessoas se sintam bem e possam interagir connosco.



Figura 88- Fotos da exposição do projeto;

Desta forma toda a comunidade educativa poderia visitar a sala e os trabalhos realizados pelos alunos. Esta foi a forma encontrada para promover a divulgação do projeto, a aprendizagem colaborativa, a interação social entre os alunos e a comunidade educativa. Foi interessante observar que para além da turma convidada para vir à apresentação do projeto os restantes alunos da escola também tiveram curiosidade de espreitar a sala e de vir observar o que tinha sido construído ao longo do projeto pelos colegas do 1.º ano.

Os alunos apresentaram o projeto "O que acontece na Europa?" utilizando o fantocheiro e os seus "Silabinhas" enumerando assim as aprendizagens realizadas.



Figura 89- Apresentação do projeto pelos alunos;

No final houve o visionamento de um filme com algumas das fotografias dos alunos, tiradas ao longo do processo. Os alunos cantaram para os encarregados de educação a música "Vamos Cantar o séc. XXI". No término houve a partilha de um lanche para todos aqueles que vieram à apresentação do projeto.



Figura 90- Partilha do lanche com os alunos e encarregados de educação;

Gostaria de referir que a grande maioria dos encarregados de educação aderiram ao convite dos seus educandos, estando presentes na divulgação do projeto. Um dos encarregados de educação trouxe ainda um álbum de fotografias de uma viagem a França para que os alunos pudessem ver algumas características do país. Este facto deixa-me a mim e à minha colega muito felizes, pois chegar à família nem sempre é fácil, e o facto de a família ter vindo à escola e ter participado nas pesquisas do projeto, faz-nos sentir que o projeto foi vivenciado também pelas famílias que acompanharam o percurso de aprendizagens dos seus educandos.

É fundamental como futuras professoras chegar aos encarregados de educação, mas principalmente trazê-los até ao contexto e levá-los a perceber as vivências, as aprendizagens, os processos, as atividades e os trabalhos desenvolvidos pelos seus educandos. Após ter lido as apreciações do projeto, escritas pelos encarregados de educação na "Folha de registo da exposição", penso que o trabalho concretizado foi uma mais-valia para o grupo de alunos mas também para nós na nossa formação, pois o que pensávamos ser impossível, de facto é possível trabalhar por projeto no 1.º ciclo.

Registo da exposição "O que acontece na Europa?" - Opinião dos encarregados de educação quanto ao projeto:

-Adorei. Parabéns.

-Fez-me lembrar certos momentos vividos por mim. Parabéns.



- Obrigada pela vossa dedicação. Todos estavam muito felizes.
- Momentos como este fazem a diferença na educação destes pequenos.
- Agradeço a vossa dedicação e o vosso tempo. Lições destas ficam para sempre.
- Gosto muito desse momento... parabéns.
- Parabéns pelo vosso trabalho.
- A escola é lugar de aprendizagem, fonte de conhecimento, de saber. Podem tirar-nos tudo, o saber, porém, jamais alguém conseguirá tirar-no-lo. Parabéns.

Figura 91- Folha de registo do projeto - encarregados de educação;

(...)

Avaliação do projeto

Décima quarta semana de estágio (9 de junho de 2015)

Na conclusão do projeto os alunos realizaram a avaliação do projeto, escrevendo algumas frases sobre o mesmo onde enunciam a sua apreciação.

Após a leitura considero que uma das coisas que os alunos mais gostaram na concretização do projeto foi da presença dos encarregados de educação na sala e da comemoração final. Penso portanto que é fundamental desenvolver atividades que envolvam os encarregados de educação e que os façam aproximar do local onde os seus filhos passam grande parte do seu dia.

Aprendizagens Potenciadas.

No final de cada semana após a conclusão das atividades as crianças faziam uma síntese sobre "O que já aprendemos sobre a Europeia?", salientando alguns dos conteúdos que foram lecionados em sala de aula e outros que foram explorados oralmente pelas crianças, *O que aprendemos?* (figura 92):

Vozes dos alunos:

- Dinheiro;
- Alemanha;
- Zona Euro;
- Eslováquia (*danças tradicionais, língua, capital e as cores da bandeira*)
- Portugal;
- França;
- Bandeiras da União Europeia;
- Mundo e o globo;
- Os seis continente;
- Globo (*azul é o mar e a verde é a terra*)

No final do projeto foi realizado um diálogo em grande grupo que revela algumas das aprendizagens potenciadas, com o projeto:



Figura 92 - Cartaz " O que aprendemos?";

Transcrição do diálogo com o grande grupo:

Prof. Est.: Temos aqui a nossa pergunta. Então e o que é que nós já sabemos sobre a Europa. Digam-me lá o que é que acontece na Europa? Têm de pôr o braço no ar, eu ouvi dizer que já sabem quase tudo e temos ali muitas pesquisas. Então o que é que acontece na Europa?

(Os alunos olham para o placar no projeto, a Mat. é a primeira aluna a colocar o braço no ar)

Prof. Est.: Diz lá Matilde. Fala só um bocadinho mais alto.

Aluna Mat.: Na Europa há um estádio.

Prof. Est.: Há muitos mas aqui em Leiria há um não é?

Aluno Fran.: É o Magalhães Pessoa.

Aluna Bia.: Há moedas.

Prof. Est.: Há moedas, e como é que se chama a moeda da Europa, Bia.?

Aluna Bia.: É o euro. E têm símbolos diferentes.

Prof. Est.: Pois cada moeda tem o símbolo do seu...

Grupo de alunos: País.

Prof. Est.: Então diz lá Miguel.

(O aluno levanta-se para mostrar a sua t-shirt, que tinha timbrado o nome do primeiro rei de Portugal. a prof. est. lê o que está na camisola)

Prof. Est.: Quem é que é D. Afonso Henrique?

Aluna Bia.: É o primeiro rei de Portugal.

Aluno Mig.: O conquistador.

Prof. Est.: Diz lá Mig.

Aluno Mig.: Na Europa costumam haver comidas tradicionais e também danças que são muito populares.

Prof. Est.: E nós descobrimos uma dança que é muito tradicional em Portugal, qual foi?

Aluno Mig.: O rancho.

Prof. Est.: Martim diz lá.

Aluno Mart.: Os brasões.

Prof. Est.: Aprendemos os brasões.

Aluno Mart.: E eu pesquisei sobre isso.

Prof. Est.: E o que é que aprendemos mais sobre a Europa?

Aluno Fran.: Países.

Prof. Est.: E quais é que foram os países?

Aluno Fran.: Portugal, Finlândia...

Aluno Mart.: Espanha e Alemanha...

Aluna Miri.: Eslováquia

Aluno Mig.: O Reino Unido, mais ou menos.

Prof. Est.: Reino Unido, sim, mas houve poucas pesquisas.

Aluna Marg.: A lenda da Europa.

Prof. Est.: O que falava a lenda da Europa Mar.

Aluno Da.: Fala da princesa Europa e do Zeus.

Prof. Est.: E o que é que aconteceu à princesa Europa?

Aluna Bia.: Ela sentou-se no dorso.

Aluno Ri.: Posso dizer uma coisa?

Prof. Est.: Diz Ri.

Aluno Ri.: O Zeus raptou a princesa.

Prof. Est.: E levou-a para onde?

Aluno Mart.: Para uma ilha.

Prof. Est.: Para uma ilha que era na Grécia, não foi?

Aluna Ir.: E voaram por cima da Europa.

Prof. Est.: E onde é que aparece também a princesa Europa?

Aluno Mart.: Nas notas, quando as metemos ao sol.

Aluna Bia.: Vimos o mapa de Leiria.

Aluno Da.: Fomos até à escola.

Aluna Bia.: Vimos o Fran. (através do Google Earth os alunos viajaram pelos vários países da Europa, nomeadamente por França onde o Fran. se encontrava as férias da páscoa.)

Aluno Ri.: Fizemos isto. (aponta para a maninha da Europa)

Prof. Est.: Pintámos o mapa da Europa. E o que fizemos mais?

Aluno Fran.: O mapa de Portugal.

(Aluna Mat. aponta para o teto da sala, relembrando que pintamos vários cidadãos)

Prof. Est.: Pois pintámos os meninos, porque na Europa existem muitas pessoas...

Grupo de alunos: Diferentes.

Prof. Est.: Pois somos todos diferentes e devemos de nos respeitar uns aos outros. Mas também viajamos pelo globo, não foi.

Aluno Mart.: Eu trouxe um e a Ir. também.

Prof. Est.: Bia. fomos viajar até onde no globo?

Aluna Bia.: Até à nossa escola e onde estava o Fran.

Aluna Cat.: França.

Aluno Mart.: Aprendemos a antiga bandeira de Portugal.

Prof. Est.: Pois foi aprendemos a antiga bandeira de Portugal, que era parecida com o qual?

Aluno Mart.: Com a da Finlândia.

Aluno Fran.: Porque só tinha uma cruz.

Prof. Estg.: E o que aprendemos mais?

Aluna Bia.: A história verdadeira de Portugal. E também todas as bandeiras de Portugal que são diferentes.

Prof. Est.: Então e em Portugal ainda há reis?

Grupo de alunos: Nãaaaaoooo!

Prof. Est.: Quem é que representa Portugal agora?

Aluno Mart.: O presidente.

Prof. Est.: Sim o Presidente da República.

Aluno Mig.: Ou o Ministro, que governa.

Prof. Est.: Também descobrimos um dos reis de Leiria, que foi?

Aluna Bia.: D. Dinis.

Prof. Est.: E esteve cá na sala também um encarregado de educação, o que veio fazer?

Grupo de alunos: Ler uma históriaaaa.

Prof. Est.: E o que é que ele nos ensinou?

Aluno Mig.: Que usava-se o escudo antigamente mas depois mudaram para os euros.

Aluna Ir.: Mostrou as moedinhas.

Aluna Mat.: Estou a lembrar-me que fizemos a bandeira de Portugal com as mãos dos meninos do pré-escolar.

Prof. Estg.: Mas agora o que é que os encarregados de educação nos ensinaram?

Aluna Bia.: Os desenhos por detrás das moedas.

Aluna Cat.: Fizemos o mapa de Portugal também.

Prof. Est.: E colámos as nossas fotografias, porque somos todos...

Grupo de alunos: Cidadãos de Portugal. De Leiria e da Europa.

Aluna Bia.: E do mundo.

Prof. Est.: E tu Fran. não te lembras de nada que o encarregado de educação tenha ensinado.

Aluno Fran.: A moeda de Inglaterra que é a libra.

Prof. Est.: Pois é a libra, não é o euro, porque eles não aderiram à moeda da Europa. Aprendemos outras coisas também.

Aluno Ri.: O cartão de cidadão.

Prof. Est.: O que é o cartão de cidadão?

Aluno Mart.: O cartão de cidadão é para identificar as pessoas. Eu tenho um cartão desses.

Prof. Est.: O que aparece no cartão de cidadão?

Aluno Mart.: O nome, a data de nascimento, a altura, a fotografia, a assinatura e a nacionalidade.

Aluno Fran.: Para que é que serve isso (aponta para o ship do cartão de cidadão).

Prof. Est.: Isto é o ship, serve para quando precisam de usar o cartão de cidadão em algumas entidades, se forem às finanças, ao registo civil, ao médico, ele é colocado numa máquina e através do ship reconhecem que é o vosso cartão.

Prof. Est.: Quando é que foi a entrada do euro?

Aluno Mig.: Foi dia 1 de janeiro de 2002.

Prof. Est.: O que temos aqui (aponta para o friso cronológico).

Aluno Mart.: São alguns acontecimentos antes e depois da entrada do euro no nosso país.

Prof. Est.: Quem é que esteve também na nossa sala, Ru.

Aluno Ru.: O senhor polícia.

Aluno Mig.: Ele tinha um rádio e podia chamar em qualquer sítio os seus companheiros através do rádio. Tinha uma pistola para matar alguém.

Prof. Est.: Só em caso de defesa.

Aluna Bia.: Descobrimos quais as cores das bandeiras de Portugal.

Grupo de alunos: Vermelho, verde, azul, branco e amarelo.

Prof. Est.: Muito bem.

Aluno Mart.: Eu fiz uma bandeira em casa.

Prof. Est.: Olha outra coisa, o que aprenderam mais com o senhor polícia, existem muitos polícias na Europa não é?

Aluno Mart.: Ele não respondeu a essa pergunta, nem ele próprio sabia quantos.

Prof. Est.: Pois nem ele próprio sabia quantos. São muitos. E vestem-se todos da mesma maneira?

Aluno Fran.: Não, cada um tem a sua forma conforme o país.

Prof. Est.: É uma coisa que eu queria saber, aprendemos uma coisa que é muito característica do nosso país, qual é esse símbolo.

Aluno Mig.: O brasão

Aluno Mart.: ... e o hino do nosso país.

Prof. Est.: E como se chama o nosso hino?

Aluna Bia.: Hino nacional de Portugal.

Aluno Fran.: A Portuguesa.

Prof. Est.: E um dos estilos musicais tradicionais portugueses são o

Aluno Mig.: O fado.

Prof. Est.: E foi considerado património da humanidade em?

Aluno Mart.: 2010.

(...)

Considerações Finais

Gostei muito de realizar este projeto, concluo assim que há a possibilidade de trabalhar no 1.º ciclo através do trabalho por projeto, porém envolve um grande esforço e o cruzamento do projeto com os conteúdos a serem lecionados o que nem sempre é tarefa fácil.

Ao longo do projeto eu e a minha colega andamos sempre acompanhadas de um mapa da Europa, um atlas ilustrado e ainda de um catálogo de moedas e notas onde estavam representadas as diferentes cunhagens das moedas da zona euro. Estes materiais, de recurso, permitiram-nos estar mais seguras ao longo da atuação e levar os alunos a consultarem e explorarem estes diferentes suportes, despertando, a sua curiosidade em querer saber mais sobre a "Europa".

Penso que para mim e para a minha colega o facto de planificarmos de forma interdisciplinar os vários conteúdos a serem lecionados foi um contributo para a nossa formação permitindo-nos ter um olhar mais atento e reflexivo quanto ao processo de ensino-aprendizagem e às diferentes estratégias que podem ser utilizadas para se lecionar através de uma metodologia de trabalho de projeto.

Gostaria ainda de salientar que a planificação realizada com o grupo de alunos, nem sempre foi possível de concretizar uma vez que são imensos os conteúdos a serem lecionados e nem sempre há tempo para realizar atividades mais lúdicas. Porém eu e a minha colega tivemos sempre o cuidado de planificar e de levar em consideração todas as propostas dos alunos ao longo do percurso de forma a construirmos o projeto em colaboração, tendo em conta os interesses dos alunos e dando sempre espaço no início de cada aula para discutirmos e aprendermos em colaboração com as pesquisas que eram feitas pelos alunos.

Fica aqui o meu agradecimento à Instituição, e a todos os membros da comunidade educativa, pela forma como fomos recebida e pelo contributo que tiveram para a nossa formação pessoal e profissional. O meu bem-haja pelo vosso trabalho e colaboração ao longo deste estágio.

ANEXO 4 - GUIÃO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À PROFESSORA COOPERANTE

Tema: Que relações de colaboração se estabelecem num contexto do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando se trabalha através de projetos.

Entrevistador: Sandra Medeiro e Ana Nunes

Entrevistado: Professora Ana Manaça

Objetivo geral: A entrevista é semiestruturada e teve como objetivo saber a opinião da professora cooperante sobre o contributo das expressões artísticas para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita (que foi o objeto de estudo da minha colega de Estágio), e também sobre as relações de colaboração que se estabelecem com a implementação de um projeto numa sala de aula de 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, que foi o objeto de estudo desta minha investigação.

Local: EB1 de Marrazes

Data: 06 de Junho de 2015

| Blocos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Observações |
|--|--|---|---|
| Bloco – 1 Legitimação de entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicitar a situação. ✓ Criar ambiente propício à entrevista | Agradecer a disponibilidade informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistador na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento. | Tempo médio: 5 minutos |
| Bloco – 2 Dados gerais sobre a formação profissional | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a situação profissional da docente | Há quantos anos é professora? Há quanto anos é professora nesta escola? | Tempo médio: 5 minutos |
| Bloco – 3 Dados gerais sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Obter dados sobre as dificuldades dos alunos no âmbito da leitura | Quais as dificuldades que encontra neste grupo no âmbito da leitura e da escrita? Questões de reforço: Que estratégias didáticas utilizar para o desenvolvimento da leitura nomeadamente no domínio da consciência fonológica? | Tempo médio: 15 minutos |
| Bloco – 4 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a opinião da docente sobre a importância atribuída a área das | Solicitar à docente que fale sobre a importância atribuída à área curricular das Expressões e os seus aspetos | atribuída à área curricular das Expressões e os seus aspetos mais |

| | | | |
|--|---|--|--------------------------------|
| <p>As expressões artísticas e a articulação curricular</p> | <p>Expressões no currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a opinião da docente sobre a importância da articulação das expressões artísticas com outras áreas disciplinares. ✓ Conhecer a opinião da docente sobre o contributo das expressões artísticas para a integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem | <p>significativos para o desenvolvimento da aprendizagem</p> <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que a área das expressões são relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? A que níveis? - No seu entender as expressões artísticas têm possibilidades educativas facilitadoras de aprendizagens dentro das outras áreas disciplinares? - De que forma as expressões artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita? - As Expressões contribuíram para a motivação dos alunos? - De que forma as expressões artísticas contribuem para integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem? | |
| <p>Bloco – 5</p> <p>Metodologia de trabalho por projeto</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer as conceções da docente sobre a metodologia de trabalho por projeto realizada com os alunos. | <p>Pedir à docente que fale sobre o trabalho por projeto desenvolvido com os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que a surpreendeu nesta abordagem através trabalho por projeto? <p>Questões de reforço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a visão da professora sobre o envolvimento dos alunos no projeto? - Notou diferenças nas crianças? - De forma o trabalho de projeto contribui para a integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem? - Dentro deste projeto o trabalho de cidadania foi importante para o grupo. - Qual o impacto da transformação da nossa sala de aula? | <p>Tempo médio: 15 minutos</p> |
| <p>Bloco – 6</p> <p>Representações da docente sobre as estratégias</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a opinião da docente sobre as atividades implementadas para a aprendizagem da leitura e da escrita | <p>Pedir à docente que fale sobre as atividades e estratégias implementadas designadamente no que respeito ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.</p> | <p>Tempo médio: 15 minutos</p> |

| | | | |
|--|--|--|-------------------------------|
| didáticas adotadas. | | <p>- No seu ponto de vista qual o contributo das estratégias utilizadas pela estagiária para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura?</p> <p>Questões de reforço:</p> <p>- Sentiu alguma evolução na aprendizagem da leitura em alguma das crianças?</p> | |
| <p>Bloco – 7</p> <p>Síntese e agradecimentos</p> | <p>✓ Captar o sentido que a docente deu à investigação</p> | <p>O que pensa dos objetivos desta mesma investigação.</p> <p>Questões de reforço:</p> <p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> | <p>Tempo médio: 5 minutos</p> |

ANEXO 5 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À PROFESSORA COOPERANTE

Transcrição da Entrevista - **Dia 16 de junho de 2015**

Bom dia. O tema desta entrevista é sobre os contributos das expressões artísticas para a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita, e tem como objetivo conhecer a sua perspetiva acerca das atividades de expressões artísticas desenvolvidas durante o trabalho por projeto “O que acontece na Europa?”, sobretudo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Queremos, desde já, agradecer-lhe o facto de estar a participar neste estudo, pois a sua contribuição é de extrema importância para esta investigação. Queremos, ainda, salientar que as declarações são confidenciais, e gostaríamos de lhe informar que vamos fazer a gravação áudio para posteriormente podermos fazer a transcrição da entrevista.

Há quantos anos é professora?

Há 15 anos

Há quanto anos é professora nesta escola?

Há 9 anos

Quais as dificuldades que encontra neste grupo no âmbito da leitura e da escrita?

As principais dificuldades são o acompanhamento em casa. Porque nós trabalhamos na escola os conteúdos, mas precisam de ser consolidados em casa e realmente é esse trabalho que não é feito em casa. E nota-se perfeitamente que as crianças que têm menos apoio em casa são aquelas que têm mais dificuldades em adquirir o método da leitura e da escrita.

Que estratégias didáticas utilizar para o desenvolvimento da leitura, nomeadamente no domínio da consciência fonológica?

Tudo o que seja estratégias diversificadas. Não só ao nível da consciência fonologia, todas as estratégias diversificadas são sempre uma mais-valia para cada criança. Todas as crianças são diferentes e cada uma delas têm que se adaptar aos conteúdos. Temos que adaptar as estratégias para que elas consigam adquirir a aprendizagem porque uma estratégia pode ser benéfica para uma criança, mas não ser para outra. Logicamente temos de ver qual a estratégia que melhor se adequa aquela criança.

Na sua opinião qual a importância dada ao domínio das Expressões no programa do ensino básico?

O nosso ministério não nos dá muito tempo para trabalhar as expressões. No meu entender, as expressões são uma parte fundamental para que as crianças consigam aprender os conteúdos no 1.º, nos 2.º e 3.º ciclos, porque é a partir das expressões que eles estão mais predispostos a aprender. Por exemplo, através da música nós podemos ensinar uma letra e eles fixam melhor do que se lhe dermos uma ficha de trabalho que eles estejam ali a olhar para ela, o que é desmotivante. E através das expressões que nós conseguimos motivar, muito melhor, as crianças.

Considera que a área das expressões artísticas é relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Sim.

A que níveis? A todos os níveis: sócioafetivo, cognitivo, motor. As expressões desenvolvem, nas crianças, nos adultos e em todas as pessoas, sentimentos e é através dos sentimentos que as pessoas conseguem fazer a maior parte das aquisições. Se nós trabalharmos a partir dos sentimentos é muito mais fácil reter a informação. Se nós trabalharmos com uma criança que esteja...por exemplo, o Gui é uma criança que amua com muita facilidade e no outro dia ele chegou à sala completamente aborrecido, muito fechado e eu sentei-me ao pé dele. Falei um pouco com ele e pronto, ele abriu logo. Ficou completamente diferente. Se nós trabalharmos os sentimentos as coisas ficam, as pessoas sentem, não é só ouvir. Se nós trabalharmos uma letra com uma canção, aquela canção vai ficar ali, porque desperta sentimentos. Se eu chegar e lhe der uma ficha de trabalho sobre a letra A, é muito diferente do que eu cantar a canção Atirei o pau ao gato, não é? Logicamente, a canção fica, há um estímulo afetivo e emocional.

No seu entender as expressões artísticas têm possibilidades educativas facilitadoras de aprendizagens dentro das outras áreas disciplinares?

Claro que sim, podem ser articuladas com tudo. Por exemplo, o trabalho que vocês fizeram foi muito proveitoso, porque trabalharam muito as expressões com eles, mais do que eu trabalharia, sou sincera. E eles realmente absorvem as coisas de uma maneira totalmente diferente quando vamos pelas expressões, quando vamos pelo sentimento, pelo sentir. É o que eu vos disse sempre, vocês sentiam. Todas as áreas se forem trabalhadas através das expressões artísticas tudo flui com maior naturalidade. Quando eu tirei o meu curso, as expressões, curricularmente, eram pouco valorizadas e na altura nós, durante quatro anos, fomos estimuladas para chegar ao ensino e revolucionar o ensino nesse aspeto. É claro que nos primeiros anos eu tentei, mas não é fácil e com as obrigações que o ministério exige, com o ter que cumprir.

A nossa primeira preocupação base no primeiro ano de escolaridade é pôr as crianças a ler e a escrever, saber os números até cem e a somar, fazer adições. Como é que nós com uma criança que não conhece uma letra, sim porque o Fa, o Mg e o Tim são casos à parte. A maioria das crianças não conheciam uma letra, a Bi, a Ís, o Dani, a Ba, não sabiam, nem estavam interessadas. Como é que nós em tão pouco tempo começamos a trabalhar com eles e conseguimos pô-los a ler e a escrever, e a contar até cem? Por exemplo, antigamente os números contavam-se até vinte, era tudo com muita calma e trabalhava-se muito a adição, a localização espacial, tudo isso, mas com calma. Agora exigem que as crianças tenham um enorme poder de abstração e não estão preparados para isso. Eles primeiro têm que concretizar as coisas. Por exemplo, as primeiras adições foram com lápis, cinco lápis mais três lápis, quanto é que dá?

Eles têm que ter os materiais para concretizar. E trabalhar os números até cem é difícil! Mas são imposições do ministério e nós não podemos fazer nada, mas que as crianças não estão preparadas para isso, não estão.

Mas realmente, trabalhar com as expressões é muito, muito bom. Vocês viram com o Jo quando começou a ver o pincel e tintas, ele ficou completamente fascinado. Qualquer criança gosta de pegar num pincel e em tintas pintar e pintar. Quem que não gosta de correr, quem é que não gosta de cantar e quem que não gosta de dançar?

De que forma as expressões artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita?

Podem contribuir muito, foi o que eu disse á pouco, através de uma canção, através de uma lengalenga de um trava língua eles memorizam muito mais facilmente a palavra, o som e fica lá qualquer coisa dentro.

No seu ponto de vista qual o contributo das estratégias utilizadas pela estagiária para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura?

Contribuíram muito, muito, todas elas, para a consciência silábica, fonémica. Por exemplo, o nosso Robô foi um espetáculo, a cadeira, o Silabinha, os vasilhinhos com os casos especiais, foi muito bom, foi muito proveitoso. Só do Robô, eles não vão esquecer mais a forma como o Robô falava. Eles não esquecem. Lembro-me como eles ficaram ao tirarem as palavras do chapéu, fascinados! Lá está, tudo o que seja inovação, fantasia, mistério, eles ficam encantados. E lá está, ao desenvolvermos a consciência fonológica estamos a contribuir para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita. Depois, as crianças também têm de estar predispostas para aprender, a Ís não estava predisposta para aprender, o Dani não estava nem aí, a Mati recusava-se a ler, a Bi mais tarde começou a motivar-se, no final. A Mati estava-se a recusar, no início, a ler, mas nós insistimos, temos essa obrigatoriedade. A Ís, porque é que eu vou estar a massacrar aquela criança a fazer um tipo trabalho que ela não está a absorver nada? Não estava para aí virada, tem que se deixar a criança querer.

Sentiu alguma evolução em alguma das crianças?

Senti, senti principalmente durante a aula, a motivação deles, eles a construírem o Silabinha foi, ...eles andavam loucos, completamente. Queriam o fantoche, queriam fazer o fantoche, queriam fazer teatro, queriam falar, queriam pôr o Silabinha a falar.

A Bea ela começou a escrever um pequeno texto para apresentar uma história com o fantoche.

Claro e isso é muito bom, eles queriam escrever, ler, eles estavam completamente motivados com o Silabinha, e com Robô também.

O que a surpreendeu nesta abordagem através trabalho por projeto?

Surpreendeu-me que apesar de ser um tema complexo, a Europa. Ter muita coisa para explorar, surpreendeu-me, por um lado, o facto de eles se interessarem tanto por um tema tão, ...um tema que não é uma coisa palpável, que é muito abstrata e longe da realidade deles, mas realmente eles interessaram-se imenso, pesquisaram, fizeram trabalhos e realmente...eles não se vão esquecer da Europa, das bandeiras. Acho que foi bom, muito bom.

Mas reparem, foi muito importante para esta turma, mas também para as outras turmas que se aperceberam que a nossa sala estava diferente e vinham ver. Os meninos do 4.º ano, os meninos da professora He, todos eles vinham ver, realmente chamou muita atenção. Porque é um tema que não é trabalhado no primeiro ano e mesmo no 4.º ano não se trabalha a Europa, assim, tão profundamente, não há tempo. Mas, realmente foi muito bom, e vocês da Europa conseguiram ligar todas as outras áreas.

Eu sempre trabalhei em projeto, mas é a tal coisa, com os manuais, com tanta coisa que temos para dar, acabamos por desmotivar um pouco. Eu já cheguei a fazer vários trabalhos e agora também quero começar a trabalhar em projetos relacionados com os artistas, agarrar numa obra de Van Gogh e trabalhar imensas coisas e é tão bom para eles, ...eu adoro trabalhar assim, aliás dá outro ânimo, o problema é que nós na escola não temos tempo para isso. Depois os manuais têm de ser feitos e os pais chegam e dizem: - Oh, professora porque é que nós comprámos os manuais e não estão a ser feitos? Nós às vezes estamos de pés e mãos atadas, em relação a isso. No primeiro ano, a principal imposição é que eles leiam, escrevam e contem e foi o que eu fiz. Foi o que nós fizemos!

Agora os manuais ficaram muitos manuais por fazer. Agora foram para casa e têm de fazer nas férias, se não é muito complicado. Têm de ler, ler muito, é isso que eu ponho na síntese de avaliação.

Dentro deste projeto o trabalho de cidadania foi importante para o grupo.

Sim, vocês trabalharam valores, trabalharam os direitos das crianças e é muito importante para eles terem uma percepção que eles têm direitos e principalmente que têm deveres. Foi importante para saberem que a vida deles não é só a vida do meio familiar, que é só casa, escola, casa. Existe um mundo, que eles estão integrados no mundo, que esse mundo tem regras que têm de ser cumpridas. Que eles têm direitos, mas há limites para tudo. Foi importante saber regras de outros países, saber como são as crianças noutros países, as semelhanças e diferenças que existem.

Qual a visão da professora sobre o envolvimento dos alunos no projeto?

Eles adoraram, muito, muito. Adoraram tudo, porque se não tinham feito metade das pesquisas, nem sequer se tinham interessado. Eles gostaram das bandeiras, de tudo, tudo, tudo.

E notou diferenças nas crianças?

Notei, notei neles uma maior abertura para tudo o resto. Porque, se nós mandarmos fazer uma pesquisa, não é fácil. Principalmente num primeiro ano, porque apesar de estarmos no século XXI muitos deles não têm internet em casa, têm muitas dificuldades. E irem a uma biblioteca nem pensar porque os pais não os levam e só o trabalho que eles tiveram em casa de...de... Porque se eles chegarem a casa e disserem aos pais que têm este trabalho para fazer, os pais dizem: - Ai não pode ser, diz à professora que não tens internet. Mas, não foi o caso porque podem até ter dito isso, mas eles pressionaram. Eles disseram: - mas vá lá, eu queria tanto, tenho curiosidade,...Por isso é que apareceram tantos trabalhos, tantas informações, a Mag até trouxe um fato de dança tradicional, foi muito interessante, tudo o que acharam que estava relacionado com o projeto, eles trouxeram. E depois, reparem, se a criança não está motivada para o assunto, ela chega a casa e esquece. Ela vai brincar, vai jantar, vai dormir e esquece o que tem para fazer, mas se ela estiver motivada ela insiste, insiste e acaba por... por convencer os pais.

Qual a opinião da professora quanto a implementação de lógicas que valorizem o processo de integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Sim, é muito importante, como eu já disse há pouco, cada a criança tem o seu ritmo, tem as suas capacidades e nós temos que adaptar a todos elas estratégias diversificadas porque se não a criança desmotiva, não quer vir para a escola, a criança acaba por se desinteressar pelo percurso escolar

Quanto às dificuldades dos alunos no âmbito da integração dos colegas. Quais as dificuldades que sente mais neste grupo?

A falta de tolerância principalmente de um deles de, não compreende que os colegas não saibam tanto como ele, vocês sabem de quem eu estou a falar, do Fa principalmente. O Fa acaba por ser pouco tolerante com a incapacidade que os colegas têm para fazerem algumas atividades.

Acha que esta abordagem do trabalho por projeto ele começou a ter essa competência?

Sim, começou a perceber que realmente as pessoas têm perspectivas do mesmo assunto diferente, ritmos, diferentes métodos de trabalho, sim.

Os alunos gostam de trabalhar em grupo?

Gostam, os alunos gostam de trabalhar em grupo, no entanto é sempre difícil para eles conseguirem trabalhar em grupo. Todos eles querem ser os líderes, mas para ser líder é difícil de conseguir ter essa competência. Nem todos nós conseguimos ser líderes, porque um líder além de orientar os outros tem que exemplificar. E sendo eles tão

pequenos existe essa dificuldade. Todos eles querem mandar nos colegas, nada disso, não é? Temos que fazê-los compreender que existe uma aprendizagem grande a fazer nesse sentido.

Nos trabalhos de grupo os alunos fazem a seleção entre pares

É assim, eles conseguem, realmente, trabalhar a pares, conseguem. Mas mesmo assim temos que jogar quando constituímos um grupo de alunos para fazermos um tipo trabalho. Primeiro temos que perspetivar qual é o tipo de trabalho que nós queremos, posteriormente, teremos que ver qual é a ligação entre os membros do grupo e tentar constituir grupos que sejam mais coesos que consigam trabalhar da melhor forma e em conjunto. Tem a ver com aprendizagem, com o nível de desenvolvimento em que eles estão e com a personalidade de cada um.

O facto de trabalharmos em grupo notou diferenças antes e depois nos alunos?

Sim quanto mais se estimula esse tipo de trabalho entre os alunos maior é a facilidade em tudo, tanto a nível de controlo das emoções tanto a nível de partilha de conhecimento e nota-se a evolução deles. Todas as crianças e todos nós somos egoístas, uns mais, outros menos. Existem crianças que... no início as crianças não gostam de partilhar nada do que é delas com ninguém, nem mesmo o conhecimento. E acabamos... muitas das vezes quando constituímos grupos, se trabalharem a dois têm que partilhar com o colega, se trabalharem a três já têm de partilhar com dois, a quatro... e é uma aprendizagem e é uma evolução que eles fazem, porque se nunca trabalharem em grupo acabam por fazer um trabalho solitário acabam por não interagir, perdem muito, porque não partilham a sua ideia com ninguém e não têm a partilha dos outros.

E as estratégias por nós utilizadas para a formação dos grupos acha que foi vantajosa integração dos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Foi porque vocês tiveram todos esses tópicos em consideração, não é? Conseguiram ter essa perceção que os alunos são todos diferentes, que não podem juntar aquele aluno específico com este porque já sabem que o grupo não vai funcionar, vocês tiveram esse cuidado para que os grupos fossem realmente coesos para que as coisas funcionassem em condições.

De que forma as expressões artísticas contribuem para integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Todos nós sabemos desenhar, pintar cantar dançar, cada pessoa é única não há duas pessoas iguais, nós através das expressões conseguimos respeitar o outro. Eu canto mal, mas se eu começar a cantar eles até ouvem e cantam também. E lá está é muito importante nós trabalharmos o nosso corpo e passa tudo pelas emoções, tudo, tudo, tudo e as expressões são isso é libertar as nossas emoções.

De forma o trabalho de projeto contribui para a integração de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem?

Contribuiu, logicamente vocês fizeram muitas expressões, muitas...dramática, física plástica, musical e é muito bom ver que os alunos estavam muito motivados para qualquer uma das aprendizagens. Tudo o que são expressões eles estão sempre muito motivados.

Na sua opinião, as Expressões contribuíram para a motivação dos alunos?

Claro que sim, sem dúvida alguma. Vocês, eu vou dar-vos um exemplo do vosso trabalho que eu acho que foi muito, muito bom. Vocês estiveram a trabalhar os gráficos, tratamento de dados, então pediram para os alunos pintarem umas bandeiras e eles acharam o máximo, porque estavam a dar matemática e pintaram umas bandeiras, a matemática foi tão trabalhada ali que eles não vão mais esquecer. Muitas das atividades, eu agora não me recordo de muita coisa, mas muitas das atividades que vocês fizeram foi nesse sentido. E lá está, é logo meio caminho andado quando nós trabalhamos e os motivamos através das expressões, já temos meio trabalho feito. A música que deram sobre a Europa ficou dentro da cabeça deles, até me estou a arrepiar, aquilo ficou na cabeça deles. Vocês não têm a noção do bem e do bom trabalho, do excelente trabalho que fizeram com estes miúdos estas crianças e eu agradeço-vos imenso por isso.

Qual o impacto da transformação da sala de aula?

O impacto foi ao nível da escola e não só ao nível da nossa sala, todos os outros miúdos ficaram fascinados com a sala, com as pinturas, então estas aqui no teto estão um espetáculo, lá fora com as carinhas deles, ali o mapa da Europa, os miúdos adoraram, as outras turmas ficaram muito curiosas em querer saber, por isso é que vocês convidaram a turma do 2.º ano, não é? Foi muito bom mesmo. Obrigada.

Nós é que agradecemos. Muito obrigada!