

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**Reestruturar a prática na sala de aula:
Aprendizagem ativa e cooperativa
“Entre atores e mediadores”**

Catarina Sofia Henriques Nelhas dos Santos

Lisboa, fevereiro 2016

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

Reestruturar a prática na sala de aula:
Aprendizagem ativa e cooperativa
“Entre atores e mediadores”

Catarina Sofia Henriques Nelhas dos Santos

Relatório realizado sob a orientação
Mestre Maria Lacerda
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Lisboa, fevereiro 2016

“O que se faz agora com as crianças, é o que elas farão depois com a sociedade.”

Karl Mannheim

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Prof. Maria Lacerda, pela disponibilidade e atenção dispensada.

Agradeço ao meu marido pela compreensão que teve durante todo este percurso, que nunca me deixou desistir.

Agradeço à minha mãe, que sempre esteve disponível para me ajudar com os meus filhos e sempre me incentivou.

E por último, mas não menos importante, ao meu padrasto que não só me apoio como me ajudou a chegar aqui.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta o percurso refletido pela estagiária nas intervenções realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada. Para tal, este trabalho está sustentado em material teórico e científico de vários autores que defendem a aprendizagem ativa e a metodologia de trabalho de projeto como possíveis promotores da aprendizagem. Esta informação foi ajustada à respetiva prática educativa, na qual os/as alunos/as desempenharam um papel fundamental como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A informação obtida foi registada através de técnicas de observação direta utilizadas ao longo do estágio, com vista a perceber quais as necessidades, interesses do grupo/turma e de cada aluno/a e de que forma as aprendizagens foram significativas para o processo ensino - aprendizagem.

Finalmente, pretendeu-se evidenciar que devemos ter em consideração a participação dos/as alunos/as nas estratégias utilizadas em sala de aula, visando o constante desenvolvimento da criança, o que nos torna profissionais reflexivos e críticos da nossa atuação educativa face ao processo de ensino-aprendizagem. É com estes objetivos em mente que o professor deve promover oportunidades de aprendizagens ativas e significativas, num ambiente estimulante e desafiador.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprendizagem ativa, metodologia de trabalho de projeto.

Abstract

This report was developed under the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education. Displays the path reflected by the trainee in interventions during the Supervised Teaching Practice. To this end, this work is sustained in Teori-material co scientific and several authors who advocate active learning and project work methodology as possible promoters of learning. This information has been adjusted to the respective educational practice, in which the / the students / as played a key role as active participants in the teaching-learning process.

The information obtained was recorded by direct observation techniques used throughout the stage, in order to understand what the needs, group interests / class and each student / a and how the lessons learned were significant for the teaching - learning process.

Finally, the aim was to show that we must take into account the participation of / the students / as the strategies used in the classroom, aiming at the constant development of the child, which reflective practitioners and critics makes us of our educational activities over the process teaching and learning. It is with these goals in mind that the teacher should promote opportunities for active and meaningful learning in a stimulating and challenging environment.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Pre-school, 1st cycle of basic education, active learning, project work methodology.

Índice

Introdução	1
a) Problemática	3
Capítulo I	5
1.1. Enquadramento teórico e metodológico	5
1.1.1. Pedagogia Ativa	5
1.1.2. Aprendizagem cooperativa	9
1.1.3. Metodologia trabalho projeto	12
1.2. Opções metodológicas	16
Capítulo II	19
2.1. Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente	19
2.2. Caracterização do grupo	20
2.3. Organização da sala de aula.....	21
2.4. Procedimentos	22
Capítulo III	24
3.1. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição	24
3.2. Atividade 1 – Jogo do loto	24
3.3. Atividade 2- Trabalho de projeto	26
3.4. Atividade 3- As medidas	29
3.5. Atividade 4- “Esqueleto”	30
Capítulo IV	33
4.1. Considerações finais	33

Bibliografia	39
Anexos	43
A-1: Planificações semanais	44
A-2: Planificação “Jogo do loto”	50
A-3: Planificação “Apresentação de projeto: Itália”	54
A-4: Projetos	57
A-5: Planificação “As medidas”	58
A-6: Planificação “Esqueleto”	61

Introdução

O presente relatório encontra-se organizado e dividido em duas partes essenciais: a análise crítica descritiva da experiência vivida em estágio e o estudo aprofundado duma problemática que daí emergiu, procurando resposta a questões cuja pertinência se relaciona com a preparação para o exercício da profissão docente.

Quando decidi tirar o curso de professora do 1ºCEB não foi por acaso, foi antes fruto de uma profunda reflexão sobre aquilo que eu queria fazer da e na minha vida. Falei com muitos colegas, ouvi muitas opiniões, li muitos artigos sobre a matéria e decidi conscientemente que na verdade queria ser professora do 1º CEB.

Sempre ouvi dizer, a muitas pessoas da minha idade e mais velhas que eu, que o professor que mais nos marcou na vida foi o professor da «primária» (como então se dizia). Outros ainda antes se referiam à mestra! Que importância tiveram pois as mestras e os professores primários na educação de várias gerações ao ponto de haver em muitas terras quem os homenageie com placas toponímicas. Mestra vem do latim *magíster*, aquele que exerce o magistério (não foi por acaso que as escolas de formação das professoras se chamavam escolas do Magistério Primário).

Tenho consciência que ser professora não vai ser uma tarefa fácil. Quantas ilusões se tem no início da carreira e provavelmente o mesmo número de desilusões nos irão acompanhar a vida fora. Embora sendo uma profissão de desgaste, acredito que não seja uma profissão de desistência. Neste momento, em que estou a terminar a minha formação teórica- prática, tenho o coração e a cabeça cheios de alegria, satisfação e ansiedade, mas para que os sonhos se possam concretizar sinto que ainda tenho muito para aprender.

Além das conversas com futuras colegas, de algumas palestras a que tenho assistido, também tenho diversificado as minhas leituras no sentido de aprender com os mestres ou pelo menos ter consciência do que pensavam ou pensam algumas das personalidades que se têm dedicado à pedagogia.

Não há nenhuma instituição que consiga resistir a tantas expectativas e tantas missões ao mesmo tempo, como é o caso da educação.

A tarefa principal do aluno é o estudo/aprendizagem, servindo a aula como um momento de descoberta, de construção e sistematização do conhecimento do mundo e de preparação para agir nele, mediado e orientado pelo professor.

A escola tem de ser capaz de diferenciar, do ponto de vista pedagógico, a aprendizagem de cada aluno, respeitando o seu ritmo, apetência e percurso.

Sebastião da Gama (...) dizia no seu Diário: “ ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor.” (p. 14). Quanta responsabilidade deve sentir um professor ao ler isso! Quanta desilusão devem sentir alguns professores quando os alunos disparam porta fora quando a campainha começa a tocar para o intervalo. Quanta perseverança é necessária para no dia seguinte retomar as aulas com a mesma vontade e o mesmo querer fazer melhor.

Quem participa no processo educativo tem responsabilidade acrescida como modelo próximo. Por isso, a educação não pode ser delegada apenas à escola. Ser aluno é transitório, filho é para sempre, por isso cada vez mais a responsabilidade da educação ser partilhada no binómio escola-família.

Nenhuma criança é um depósito sem rosto e sem história. É preciso ensiná-la a acreditar no que ela é capaz de dar e com ela caminhar, sentir. Para melhor aprender, o aluno e o professor precisam de brincar, socializar, refletir, tornar a sala de aula num espaço vivo para aprender e assim novos conhecimentos construir.

Mas, no fundo, tenho que assumir que quero ser professora porque gosto muito de crianças, gosto deles enquanto projeto de vida de possibilidades em aberto, para o qual posso concorrer com o que sou e o que sei, como num sistema de vasos comunicantes.

Dizia Fernando Pessoa no poema liberdade: “... mas o melhor do mundo são as crianças”...

Por sua vez Miguel Torga (1957) proferiu na Miniatura:

“Pois eu gosto de crianças!
 Já fui criança, também...
 Não me lembro de o ter sido;
 Mas só ver reproduzido
 O que fui, sabe-me bem.

É como se de repente
 A minha imagem mudasse
 No cristal dum nascente,
 E tudo o que sou voltasse
 À pureza da semente”.

Por tudo o que referi anteriormente, posso afirmar que existem valores que me acompanham para esta profissionalização e acredito que irão caracterizar-me durante a minha formação e vida futura: O respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos, para que as suas aprendizagens se tornem cada vez mais significativas; a cooperação, que não se consegue atingir no imediato, uma vez que é necessária a construção de um clima de boas relações; a autonomia e a responsabilidade.

a) Problemática

A experiência de trabalho em 1º ciclo, como estagiária, teve lugar com uma turma de 3º ano de escolaridade, numa Escola da cidade de Lisboa. O problema de investigação emergiu no decorrer do estágio a partir da dificuldade que, em conjunto com a professora cooperante, senti em motivar e ao mesmo tempo transmitir aos alunos conhecimento. Assim, logo nos primeiros tempos, fui confrontada com a questão que se tornou no ponto de partida para a minha problemática e respetivo estudo e que consiste em compreender de que forma podemos gerir as aulas de modo a motivar e cativar o interesse dos alunos.

Na turma não existia um método específico a seguir, também porque a professora apenas estava com o grupo desde Setembro e tanto ela como os alunos estavam ainda em fase de adaptação. Ao observar os resultados obtidos no final do 1º período, foi necessário repensar o método de trabalho, pois estes evidenciavam que os alunos não tinham atingido as metas esperadas e continuavam com bastantes dificuldades de aprendizagem e excessivamente dependentes dos professores na resolução das tarefas.

Desta forma, surgiu como um imperativo para a ação a necessidade de investigar metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas, de modo a compreender quais os fatores metodológicos e as estratégias que motivam e potenciam os processos de ensino aprendizagem num grupo de 3º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Para me ajudar a encontrar resposta para esta problemática surgiram as seguintes questões:

- Como poderemos gerir o currículo de forma significativa para a aprendizagem dos/as alunos/as?

- Como promover a aprendizagem ativa de grupos muito diferenciados em sala de aula?

Um ambiente de aprendizagem cooperativo é fundamental para o sucesso das aprendizagens dos alunos e da turma. É também preciso permitir que os alunos trabalhem e aprendam juntos, partilhando opiniões, ideias e conhecimentos. Os alunos devem poder recorrer aos seus pares como recurso, em caso de necessidade de ajuda.

A autonomia e a responsabilidade não são fáceis de desenvolver nos alunos, e é um desafio para o professor que tiver como objetivo levá-los a compreender que a sua aprendizagem não depende só do professor, mas principalmente deles próprios.

Ao longo do trabalho apoiar-me-ei na experimentação feita de propostas metodológicas diferentes e desenvolvidas naquela turma, a partir da convicção de que o professor deve ser um gerador de cenários e criador de condições para que os alunos construam o seu conhecimento e desenvolvam

capacidades. Apoiar-me-ei também na teoria construída por estudos anteriores de diferentes autores, fundamentando as minhas práticas.

Deste modo, o estudo que aqui apresento está estruturado segundo um conjunto de procedimentos, com uma sequencialidade que nos permite compreender e conhecer todas as fases até ao final do relatório.

Na introdução é possível ficar a conhecer quais as motivações que me levaram a seguir este caminho. É também aqui que se fica a conhecer quais as minhas inquietações e dúvidas, que surgiram durante a minha formação e que constituem a problemática e as questões de investigação.

No primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico onde, a partir de autores de referência procuro encontrar respostas às questões de maneira a tentar esclarecer o problema. Para compreender os conceitos operativos do tema trabalhei e pesquisei autores como António Nóvoa, Maria do Céu Roldão, Lopes e Silva, Teresa Vasconcelos.

O segundo capítulo consiste na descrição e análise crítica do contexto de estágio, destacando as metodologias que pude observar e pôr em prática.

No terceiro capítulo dou conta do caminho seguido na investigação, isto é, das opções metodológicas para o estudo em função da problemática e o modo com foram recolhidos e tratados os dados empíricos. Será desenvolvido o tema e discutida a problemática, cruzando o quadro teórico que me norteou com a evidência empírica observada de modo a dar resposta às questões de partida e completar o objetivo compreensivo deste estudo.

Por fim, em Considerações finais, concluí o trabalho com uma síntese do processo vivenciado, dando resposta às questões de investigação, refletindo sobre os constrangimentos do estudo e de novas pistas de investigação que completem o estudo aqui iniciado.

Capítulo I

1.1. Enquadramento teórico e metodológico

1.1.1- Pedagogia Ativa

O processo de ensino-aprendizagem não se submete, hoje em dia, a um único ou a um número restrito de métodos, devendo, ao invés, conciliar concepções e práticas metodológicas que ponderem a adequação aos alunos, aos objetivos da aprendizagem, aos temas a abordar, ao estilo do professor e aos recursos disponíveis.

Subjacente a esta diversidade metodológica estão, no entanto, determinados princípios que apontam para uma metodologia ativa e centrada no aluno que pressuponha a realização de um conjunto de atividades, que promovam o desenvolvimento de atitudes, valores e competências e, acima de tudo, que preparem os alunos para os desafios do mercado de trabalho atual e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Roldão (2003), a (adequada) integração social do aluno e sua transição para a vida pós-escolar dependem, em larga medida, da promoção, nas escolas, de um ensino baseado em competências e centrado no aluno.

Este tipo de pedagogia requer a construção de dispositivos pedagógicos que visem a concepção de estratégias de aprendizagem que desenvolvam no aluno a capacidade de aprender a aprender, a qual, na perspectiva de Delors (1996), constitui uma aprendizagem fundamental que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, deverá estar integrada e corresponder a um dos grandes pilares do seu conhecimento.

Deverá o professor, neste contexto, transformar-se num observador atento e permanente das atividades e atitudes dos alunos, estimulando, com base nos seus ritmos e estilos de aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, com o intuito de neles despertar a capacidade de construir o seu próprio conhecimento, a apetência para colaborar com os outros e o crescimento individual.

A pedagogia ativa mantém um vínculo muito estreito com o construtivismo, na medida em que o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento com o auxílio do professor, que é chamado a assumir o seu papel de mediador das aprendizagens. De acordo com Arends (2008) o paradigma construtivista defende o pressuposto de que o conhecimento é algo pessoal e o aluno constrói o significado através da experiência. A aprendizagem consiste numa:

“atividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”(p.12).

Piaget, que faz o apologismo da construção ativa do conhecimento pelo indivíduo, define a aprendizagem como “um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (Tavares & Alarcão, 2005, p.102). Na mesma linha de pensamento, Formosinho (1994) defende a premissa de que as estruturas mentais se constroem através das interações entre as atividades do sujeito e o meio envolvente.

Defendem Ausubel, Novak, e Hanesian (1980) que uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior for a capacidade do aluno para estabelecer relações com sentido entre os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem. Moran (2000), por seu turno, advoga que:

“Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.”

Ressalva no entanto Valadares (1998) que a noção de aprendizagem significativa carece de clarificação, em virtude de ser frequentemente confundida com aprendizagem ativa ou com aprendizagem por descoberta. Com efeito, pode haver aprendizagem ativa e por descoberta não significativa e, inversamente, aprendizagem por transmissão significativa.

O desenvolvimento cognitivo não é, na ótica destes autores, fruto de uma acumulação de saberes, mas de progressivos processos de reorganização do conhecimento levados a efeito pelo indivíduo ativamente envolvido no seu ambiente físico e social.

Defende Fosnot (1996) que a perspectiva construtivista da aprendizagem preconiza que, aos alunos, sejam proporcionadas experiências concretas e significativas que estes tomarão como base para construir o seu próprio conhecimento. Neste paradigma, e segundo a autora, a sala de aula assemelha-se a uma mini-sociedade, onde os alunos são chamados a participar ativamente nas atividades, no debate e na reflexão.

Tal abordagem contribui para que os alunos se sintam integrados no meio envolvente, se expressem de forma livre e espontânea, desenvolvam a capacidade para pensar criticamente e estabele-

cer relações com os outros. Nas palavras de Lima (1921, citado por Pintassilgo, 2006, p.25), o método ativo tem ainda como objetivo o integral e natural desenvolvimento do aluno, “respeitando plenamente a liberdade dos seus interesses, para além da sua espontaneidade e iniciativa”.

A ideia de que a autoformação dos alunos se constitui como um elemento chave do modelo construtivista e da pedagogia ativa é sublinhada por Coll (1994, p.136) que defende que:

“Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno aprenda a aprender.”

Apesar de um grande número de professores considerar que o modelo de aula expositiva possui as características necessárias à promoção de um ensino de qualidade, e portanto promotor de sucesso, defendem autores como Abrantes (2002), Arends (2008) e Roldão (2009) que todo e qualquer processo de levar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e autónomos potencia fortemente e propicia a ocorrência de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências.

Na sua abordagem sobre as perspetivas de ensino, considera Cachapuz (2001) que o paradigma de ensino por transmissão confere maior protagonismo ao professor, cuja ação está (parcialmente) circunscrita à transmissão de conceitos, por ele ou por outros pensados, e que assume um papel tutelar, exercendo uma autoridade legitimada pelo saber que detém. Neste contexto, o aluno assume uma atitude passiva, sendo um mero destinatário dos conteúdos que lhe são transmitidos. Com efeito, este não participa na gestão da sua aprendizagem de forma tão ampla e ativa como seria de desejar.

Alves (2001,p.159), que refuta tal paradigma e defende que o aluno deve ocupar um lugar central no currículo, refere que:

“(...) O aluno é (...) o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvalação, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno.”

Deverá, por conseguinte, renunciar o professor ao seu papel de agente regulador e da autoridade do processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma atitude orientadora e auxiliadora e aconselhando os alunos no processo de aquisição de competências. Para além da abdicação do seu poder, este novo papel pressupõe que o professor, atendendo aos esquemas cognitivos já existentes, preste apoio aos alunos na integração de novos conhecimentos, fazendo com que estes atribuam um sentido e um significado à aprendizagem realizada (Coll & Martín,2001).

O recurso a atividades de pendor reflexivo e a experiências de aprendizagem concretas, que pressuponham a colaboração do aluno e a sua participação na tomada de decisões relativas à sua própria aprendizagem, resulta no desenvolvimento de competências transversais essenciais ao exercício pleno da cidadania (Cachapuz, 2001). No entender de Cachapuz (2001, p.55), estas atividades “tornam-se geradoras de situações em que os dados obtidos pela via experimental são o fermento para a discussão, conjuntamente com elementos vindos de outras partes”.

Estabelece o modelo de aprendizagem pela descoberta proposto por Bruner (2000) que se deve recorrer a uma abordagem direcionada para a resolução de problemas ao ensinar novos conceitos, sendo que tal paradigma pressupõe a participação e a entajuda de todos os participantes num sistema de aprendizagem baseado em projetos.

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação veio, do mesmo modo, proporcionar novas e diversificadas situações de aprendizagem e metodologias de trabalho que promovam a construção do conhecimento pelos alunos. Deverá estar patente, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a preocupação constante de convergir com os interesses e as motivações dos alunos, de modo a que estes possam compreender e atribuir um significado às aprendizagens. Com efeito, da existência de disponibilidade para a aprendizagem e atribuição de sentido à mesma depende, grandemente, a construção de aprendizagens significativas.

Palmer (2005,p.1853), que sublinha a importância da motivação dos alunos para o processo de construção autónoma do conhecimento, refere que:

“Motivation has been recognized as an important factor in the construction of knowledge and the process of conceptual change, so one could expect that motivation strategies would be integral components of constructivist-informed teaching”.

Advogam Coll e Martin (2001), por seu turno, que a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino visa a articulação de princípios e estratégias, com a finalidade de proporcionar ao aluno um conjunto de métodos que lhe permitam escolher e trilhar o seu próprio percurso de aprendizagem e construir o seu conhecimento.

Os mesmos autores advertem que, não obstante o aluno ser o principal responsável pela sua aprendizagem, gozando de um apreciável nível de autonomia, este não é nem pode ser um agente isolado e solitário na construção do conhecimento, em virtude do processo de ensino-aprendizagem construtivista ser coletivo, orientado e, fundamentalmente, de se basear nos valores da partilha e da interajuda.

Para concluir, e citando Arends (2008, p.12), restará afirmar que, segundo o modelo construtivista, “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do

professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos”. No entender do autor, a aprendizagem deve basear-se em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e de envolvimento, e não em salas de aula passivas.

O professor para ser eficiente tem de descobrir como se devem criar as condições para a aprendizagem e o que fazer ou dizer para exercer uma orientação ou influência, que conduza os alunos a aprenderem nas direções indicadas pelos objetivos.

Então como fazer para manter os alunos interessados? Quais as estratégias do docente que facilitam o interesse das crianças para a ampla gama de situações que normalmente implica o processo ensino- aprendizagem?

1.1.2. Aprendizagem cooperativa

Um dos métodos de aprendizagem mais discutido e também aplicado hoje em dia é o da aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula.

Embora autores como Lopes e Silva, Fontes e Freixo e Freitas e Freitas, tenham publicado estudos já neste século, a verdade é que Vigogsky já desde 1934, pelo menos, apresenta observações e estudos a esse respeito.

O que se entende por aprendizagem cooperativa? Podemos defini-la pela negativa, ou seja, por oposição à metodologia tradicional.

Se esta privilegia as aprendizagens conceptuais, que conduzem ao individualismo e à competição entre os alunos, o que normalmente pode levar à exclusão social, a aprendizagem cooperativa é exatamente o oposto, ou seja, surge como fator de desenvolvimento nos alunos de competências sociais a par da realização das aprendizagens cognitivas. Assim, a aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula surge como elemento essencial no processo de ensino- aprendizagem e como elemento fundamental para desenvolvimento de algumas competências sociais e cognitivas dos alunos.

É que cada vez mais a escola, os educadores/professores em geral, têm de estar atentos e ter consciência que se a aprendizagem dos conteúdos científicos é importante, não é menos importante o desenvolvimento das competências sociais de modo a que os alunos fiquem preparados para uma futura intervenção e transformação da sociedade de que fazem parte.

Este método tem na verdade como objetivo, promover nos alunos responsabilidades, cooperação, autonomia e espírito crítico.

Porém, temos de nos questionar se esta aprendizagem cooperativa, como estratégia de ensino utilizada em sala de aula conduz ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas dos alunos.

Segundo Marreiros (1998) , que cita Vigotsky, as observações efetuadas junto dos alunos revelam que estes aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação, com companheiros mais capazes.

Para Fontes e Freixo:

"A teoria socio construtivista, decorrente destas mesmas ideias, compreende que a construção social do conhecimento é um processo complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança e segundo a qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas. A atividade mental é vista como uma capacidade especificamente humana, resultante da aprendizagem social, da cultura e das relações sociais."

Ainda citando Vigotsky (1996) a criança fará amanhã sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação.

Um elemento importante deste método é que ele tem em conta: a diversidade dos alunos dentro de uma turma onde se privilegia uma aprendizagem individualizada, que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, afastando assim a aprendizagem competitiva e individualista. Esta forma de atuação dos alunos diferencia a aprendizagem cooperativa da aprendizagem tradicional.

As características de aprendizagem cooperativa não sendo estanque, têm em comum o facto de os alunos trabalharem em conjunto para atingir o mesmo objetivo.

Segundo este método não basta simplesmente colocar os alunos a trabalhar em grupo mas, tão ou mais importante é que eles aprendam a trabalhar em grupo com respeito por princípios e regras.

De acordo com Lopes e Silva (2009)

“para que um trabalho em grupo seja cooperativo, torna-se fundamental a existência de cinco componentes básicas como a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo (p.15)

Os mesmos autores referem que um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é reforçar cada membro individualmente, ou seja, que os alunos aprendam juntos para se poderem sair melhor como indivíduos. ... “Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros” (p.17)

Ao promoverem a aprendizagem dos demais, os membros do grupo adquirem um compromisso social uns com os outros, assim como com os objetivos comuns. Para se conseguir uma interação face a face eficaz, o tamanho do grupo tem de ser pequeno, entre 2 a 4 elementos (Lopes e Silva, 2009, p.18)

Para colocar em prática a aprendizagem cooperativa na sala de aula é fundamental ensinar aos alunos algumas competências sociais. Além dos conteúdos acadêmicos, os alunos necessitam de aprender competências sociais.

Um elemento fundamental da aprendizagem cooperativa é a avaliação do processo de trabalho de grupo.

Esta avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica permitindo ao grupo refletir sobre o seu funcionamento.

Com esta avaliação, segundo Fontes e Freixo (2004) os alunos devem ser capazes de distinguir quais as ações dentro do grupo que são de ajuda e decidir quais os comportamentos a adotar para um melhor funcionamento do grupo, banindo os que são prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho.

Devem também, avaliar o funcionamento do grupo, de modo a alterar alguns aspetos que não produziram o efeito pretendido, para assim os poderem melhorar.

Como benefício da aprendizagem cooperativa, Leitão (2006) afirma que com a utilização da aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mutuamente, partilham experiências e pontos de vista e são incentivados pelas ideias dos outros sendo benéficos para a melhoria da autoeficácia dos alunos.

Os efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências cognitivas são a maior produtividade e rendimento; desenvolvimento do pensamento crítico; aquisição e utilização de competências cognitivas superiores; desenvolvimento e aquisição de uma linguagem mais correta e mais elaborada (p.60)

A aprendizagem cooperativa comparada com a metodologia competitiva ou individualista apresenta ainda as seguintes vantagens:

- 1-Os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, porque: aumenta o rendimento e a produtividade; ocorre a mais longo prazo a retenção de conhecimentos; verifica-se uma maior motivação para se alcançar um maior rendimento; aumenta o tempo dedicado à realização das tarefas; ocorre um aumento da racionalidade e do pensamento crítico.
- 2- Manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo, porque aumenta : o espírito de grupo; a solidariedade e a cumplicidade das relações; o respeito pessoal e académico.

3-Os elementos do grupo apresentam maior saúde mental, porque: verifica-se um fortalecimento do eu; ocorre um maior desenvolvimento social; promove a interação e a autoestima; aumenta-se a capacidade de enfrentar e resolver problemas e tensões (Fontes e Freixo, 2004, pp.30-31)

Apesar de algumas diferenças na sua implementação, Fontes e Freixo (2004) salientam o facto de que os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa têm todos como principal objetivo facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que todos os elementos do grupo participem para o mesmo fim.

A metodologia de trabalho de projeto defende e implementa a participação dos alunos na aprendizagem desenvolvendo grupos de trabalho no processo de aprendizagem. Deste modo considero que aprofundar este tipo de metodologia será útil para o enriquecimento deste trabalho.

1.1.3. Metodologia de trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto em Portugal não começa a dar os primeiros passos agora, surge pela primeira vez no ano de 1943 pelas mãos e voz de Irene Lisboa. A autora afirma que “cada projeto contém uma ideia sujeita a um desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1942, p.90). Bem mais tarde, após o 25 de abril de 1974, um curso de formação de formadores desenvolvido no âmbito do antigo GEP introduziu a metodologia de trabalho de projeto, envolvendo professores de todos os graus de ensino. Foi a partir daqui que um grupo de educadoras de infância começou a dinamizar os recém-formados jardim-de-infância oficiais, orientando-os para a utilização desta metodologia de trabalho (Vasconcelos et al., 2012).

A palavra projeto significa, de uma forma etimológica, um plano para a realização de um ato, ou seja, um conjunto de atividades planificadas e conduzidas por crianças e educadores, num contexto real e verdadeiro. É tido como uma situação ou estágio que pretendemos atingir, através de pesquisa, resolução de problemas e produção (Vasconcelos, 1998).

A metodologia que se aborda não é recente, mas não podemos deixar de sublinhar o quão inovadora e flexível se verifica – no sentido em que atende a todas as necessidades do grupo. Atribuímos esta conceitualização metodológica a Dewey (2002) e Kilpatrick (2006) que continuam a ser referências incontornáveis. Dewey (s.d, citado por Leite & Malpique, 1992) afirma que:

O verdadeiro método pedagógico consiste primeiro em tornarmo-nos inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos e, em segundo lugar, em desenvolver estas sugestões de base de tal forma que elas se transformem num plano ou num projeto

que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo. O plano é um empreendimento cooperativo e não editorial: a sugestão do professor não deve evocar a ideia de um molde para fundir objetos duros, pesados e inertes, mas a de um ponto de dilatação suscetível de se transformar num todo ordenado pelas contribuições de todos aqueles que se empenham em comum na mesma experiência educativa. É graças a uma troca recíproca de professor e dos alunos que se faz este crescimento, o professor recebe mas não tem medo de dar. O ponto essencial a reter é que o projeto cresce e toma forma graças a um processo de inteligência socializada. (p.17)

Ao longo do tempo, esta conceitualização foi seguida por diversos autores, nomeadamente Katz e Chard (1997) que ditam esta metodologia como um estudo profundo de um determinado tópico e/ou tema, que as crianças, sozinhas ou em grupo, põem em prática. Complementado, Silva e Miranda (1990, citado por Mateus, 2011, p.6) afirmam que “o projeto surge (...) a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia”. Ainda acerca desta conceitualização Dewey (s.d, citado por Gambôa, 2011, p.52) refere que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. (...) Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança (...)”

Ainda que o decorrer do mesmo seja algo espontâneo, habitualmente as crianças vêm-se envolvidas num planeamento avançado e em várias atividades. Para Kilpatrick (2006) a implementação de uma metodologia como esta implica que as crianças aprendam pela ação, a pensar e a resolver os seus problemas, a socializar e a respeitar as ideias contrárias.

Mateus (2011) afirma que a metodologia de trabalho de projeto proporciona vontade de agir e refletir, podendo por vezes promover “uma nova forma de aprender” (p.5). O mesmo autor reforça esta linha de pensamento, dizendo que através da mesma a criança tem oportunidade de construir o seu próprio saber, passando a assumir um papel ativo, onde o educador/professor a acompanha e observa todas as etapas percorridas.

Vasconcelos et al. (2012) acreditam que uma metodologia de trabalho de projeto, em sala, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

Também Castro e Rangel (2004) defendem que esta articulação se pode realizar de forma comum com os diferentes ciclos educativos, fazendo um trabalho centrado no mesmo projeto onde cada ciclo tem as suas próprias tarefas e todas as crianças contribuem para o mesmo fim. Observamos agora o conceito de aprendizagem em espiral de Bruner, na qual este afirma que qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e que se utilize em procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças (Bruner, s.d, citado por Roldão, 1994).

A metodologia de trabalho de projeto pode ser considerada, num contexto pedagógico específico, um profundo estudo sobre determinado tema ou tópico (Katz & Chard, 1997), ou então, nas palavras de Leite, Malpique e Santos (1989) uma metodologia que implica a participação de todos os intervenientes e que envolve um processo de pesquisa, planificação e intervenção, sob o objetivo de responder aos problemas. As crianças questionam, resolvem problemas e procuram atribuir sentido ao mundo que as rodeia, desenvolvendo assim a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos et al., 2012).

Katz (2004) afirma que todas estas experiências permitem à criança fortalecer, de forma inata, as seguintes disposições: (i) fazer sentido da sua própria experiência; (ii) aplicar hipóteses, analisar, elaborar conjecturas; (iii) ser curiosa; (iv) fazer previsões e verificá-las; (v) ser empírica; (vi) persistir na resolução de problemas; (vii) tomar iniciativas e ser responsável pelo que conseguiu fazer e (viii) antecipar os anseios dos outros, as suas reações (usando disposições sociais).

Para tal, Katz e Chard (1997) e Vasconcelos et al. (2012) apontam diferentes fases para o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto.

1. As diferentes fases da metodologia de trabalho de projeto

Tendo em conta que esta metodologia se encontra multifacetada, não significa que as suas fases sejam díspares entre si, pelo contrário, intercalam-se, complementando-se na maioria das vezes.

Para Leite, Malpique e Santos (1989) a metodologia percorre várias etapas, desde a identificação e a enunciação de problemas, pesquisa e realização, podendo terminar na apresentação, globalização e avaliação final. Sendo assim, para este estudo considerou-se as fases da metodologia de trabalho de projeto de Katz e Chard (1997) e Vasconcelos et al. (2012), por considerarmos que se complementam e pelo facto de serem uma referência para o presente estudo.

Desta forma, apresentamos a visão de Katz e Chard (1997):

A fase primordial do projeto é definida pelas autoras, como o *arranque dos projetos*. Em alguns casos, o interesse das crianças não é reconhecido e por isso deverá haver um esforço por parte do adulto no decorrer da apresentação do mesmo.

Na segunda fase da metodologia, as autoras referem-na como o *desenvolvimento dos projetos*. Esta etapa supõe um conjunto variado de formas, a fim de aumentar o interesse das crianças, nomeadamente, através de discussões em grupo. Proporcionamos experiências novas, envolvemos as crianças num vasto leque de atividades, que lhes permitam conhecer de forma aprofundada os conteúdos

que estão a investigar. É nesta fase que apresentamos o trabalho das crianças e a forma como podem ser utilizados para refletir a aprendizagem e estimular mais questões (Katz & Chard, 1997).

Desta forma, Vasconcelos (et al., 2012) estendem a sua conceção sobre este tópico, tomando como ponto de partida quatro fases distintas:

Fase I: *Definição do problema* – formulam-se as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar, partilhando-se os saberes sobre o assunto. As crianças desenham, esquematizam e chegam mesmo a escrever, com o apoio de um adulto. Segundo Helms (s.d, citado por Vasconcelos et al., 2012), parte-se de um conhecimento base sobre o assunto, *o que sabemos* é a questão de partida para o desenrolar do projeto. O tópico central, e os conceitos que este abarca, concebem problemas e questões que têm um significado pessoal e social no mundo que nos rodeia (Beane, 2003, citado por Mateus, 2011). Nesta linha de pensamento, podemos referir que:

O tema funciona como um foco aglutinador e difusor da discussão que deverá ocorrer entre pessoas concretas e de onde deverão emergir as questões orientadoras do trabalho e que darão sentido ao aprofundamento de determinados conceitos e ao desenvolvimento de competências. (p. 8).

Fase II: *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho* - a raiz da palavra planear, reporta-nos para flexibilidade e multiplicidade, o que vai ao desencontro das tradicionais, e lineares, planificações. Rinaldi (s.d, citado por Edwards, Gandini, & Forman 1999) sugere dois tipos de planificação: planificação como forma de trabalho, onde traçamos previamente os objetivos gerais e específicos para cada atividade e uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes intenções.

Numa planificação não-linear, deve-se diagnosticar a realidade educativa existente e as necessidades e potencialidades do grupo de crianças. É importante salientar que, tal como referem Vasconcelos et al. (2012), este diagnóstico pode e deve ser reformulado de acordo com as novas informações que vão surgindo. Criam-se mapas conceituais, definem-se estratégias, traçamos o que queremos fazer, como vamos fazer e por onde começar, distribuimos tarefas e organizamos recursos.

Fase III: *Execução* – as crianças iniciam o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber (Vasconcelos et al., 2012). Depois, aprofundam a informação recolhida com base em discussões, onde concluem que as ideias de agora desencontram-se com as iniciais. Toda esta forma de trabalhar sugere uma sala de atividades transformada em *oficinas de cria-*

ção e experimentação (Vasconcelos, 2007). No entanto as tradicionais salas, organizadas em *cantinhos estáticos* também poderão ser potenciais oficinas, desde que promovam uma análise crítica e rigorosa dos espaços e se transformem num grande laboratório de pesquisa e reflexão (Vasconcelos, 2009 & Vasconcelos et al., 2012).

Fase IV: *Divulgação e Avaliação* – os autores afirmam ser a fase da socialização do saber. Expõe-se uma sistematização visual do trabalho no interior da escola/instituição, criam-se e divulgam-se portefólios. Se existir uma avaliação no decorrer de todo o processo, também no final avaliamos todo o trabalho desenvolvido, bem como todas as componentes envolvidas.

Recentemente, Katz e Chard (2009) salientam a importância de documentar os projetos. Esta documentação, à luz das referidas autoras, permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e ao mesmo tempo que recordamos todas as aprendizagens realizadas pelas crianças, avaliamos de forma reflexiva o nosso próprio trabalho.

Tendo em conta a opinião de Ramos (2008, citado por Mateus, 2011) o decorrer das presentes fases deve ser acompanhado por um forte espírito de equipa e uma forte liderança, ao mesmo tempo que caminhamos para o concretizar dos nossos objetivos.

Por fim, Vasconcelos et al. (2012) referem que todas as fases aqui descritas não são estáticas, nem possuem um desenvolvimento linear, pelo contrário “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p.17).

1.2. Opções metodológicas

Neste capítulo justifico as opções de ordem metodológica adotadas e apresento as técnicas utilizadas para a recolha de dados.

Segundo Tuckman (2000) a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. As respostas podem adquirir um carácter tanto abstrato e geral como concreto e específico. Neste sentido, o investigador realiza as suas descobertas acerca dos factos, através da interpretação dos dados que no processo de investigação vai recolhendo e tratando.

O presente estudo visa detetar evidências do contributo de metodologias ativas mais especificamente do trabalho de projeto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente, na participação, motivação, autonomia e predisposição para aprender.

No sentido de analisar e compreender de que forma as metodologias de sala de aula poderão influenciar os comportamentos e as aprendizagens dos/as alunos/as recorri metodologicamente a um

estudo de cariz qualitativo desenvolvido principalmente com a intenção de identificar uma articulação entre discursos e práticas.

Para Bogdan e Biklen (1994), os estudos qualitativos consistem em “contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (p.11).

O paradigma qualitativo assenta, pois, numa metodologia que visa obter dados descritivos, sendo os participantes da investigação estudados ao pormenor, no seu contexto natural. Assim, a utilização desta metodologia, tem por objetivo a compreensão dos fenómenos observados, centrando a pesquisa nos factos, interpretando os processos e acontecimentos, através de uma descrição pormenorizada de onde se podem produzir conhecimentos.

Poderá afirmar-se que o processo de investigação em educação reveste-se de diferentes características, sendo o professor um investigador constante, desde o primeiro contacto com a turma. Torna-se necessário investigar para melhor conhecer. Assim, para melhor conhecer a turma e adequar a intervenção pedagógica à realidade, foi necessário recorrer à observação direta, estratégia de investigação qualitativa.

“Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.84)

A investigação qualitativa é por isso utilizada, quando se pretende obter uma descrição detalhada de um determinado contexto. Recorre-se a técnicas de recolha de dados como observações dos indivíduos em períodos de tempo prolongados e em contexto natural, entrevistas e documentos que permitam analisar os processos de pensamento (Barbosa, 2009).

O investigador que usa metodologias qualitativas parte do seu conhecimento e da experiência para melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica. Por um lado, neste estudo reconhece-se a necessidade de promover a participação e o envolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem e afirma-se que a promoção de ações e a utilização de mecanismos e dispositivos que possibilitem a sua real concretização nos quotidianos escolares, são processos facilitadores de aprendizagem. Por outro lado as metodologias utilizadas em sala de aula poderão ser ainda muito diretivas onde o/s professor/es recorrem sistematicamente a aulas expositivas. Assim, e de acordo com o trabalho desenvolvido na prática pedagógica recorri à análise das descrições e avaliações das atividades propostas por mim no percurso do estágio.

Consequentemente ao longo da prática de ensino supervisionada foram utilizados os registos obtidos através da observação direta em contexto natural dos acontecimentos capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas, bem como a análise documental das situações implementadas.

De acordo com Cristina Parente (2002, p.167), a observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, variando entre a observação mais estruturada e a observação não estruturada e naturalista.

Ressalvo que a experiência do investigador é fulcral para perceber e reconhecer boas fontes de dados e conscientemente analisar a veracidade das suas interpretações. Ele quer perceber a realidade, como ela é de facto, vista e vivida pelos seus intervenientes e compreender o pensamento subjetivo dos mesmos tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994).

Enquanto estagiária propus à professora titular começar a trabalhar através de metodologias diferentes, mais independentes do manual, apresentando estratégias e tarefas desafiantes, convocando mais o protagonismo dos alunos em detrimento da diretividade do professor, tentando assim dinamizar as aulas e tornar os alunos mais motivados e autónomos, mesmo aqueles para quem o português é segunda língua ou aqueles que têm outras necessidades educativas específicas. Assim, os alunos começaram a trabalhar através de projetos; começaram a seguir um plano de estudo autónomo; os trabalhos/tarefas eram apresentados em forma de desafios para assim motivá-los, e ao mesmo tempo iam ganhando autonomia. O registo e a análise destas propostas foram informações relevantes para o meu estudo e a análise destas situações permitiu ajustar as práticas assim com recorrer a estratégias diversificadas.

Deste modo, foram as atividades propostas que sofreram uma descrição e uma análise aprofundada

Capítulo II

2.1. Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente

A experiência de trabalho em 1º ciclo, como estagiária, teve lugar num Agrupamento de Escolas em Lisboa, sendo que, o estabelecimento de ensino onde realizei a prática de ensino supervisionada faz parte deste mesmo agrupamento e é tutelada pelo Ministério de Educação e Ciência, através da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

O Agrupamento inicialmente era constituído por três jardins-de-infância, sete escolas do 1º ciclo e uma escola de 2º e 3º ciclo.

Na sequência da nova reorganização da rede escolar, dois estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico foram integrados num outro agrupamento da cidade e, posteriormente, em 2010/11, foi decidida a extinção de uma das escolas do 1º ciclo com integração dos respetivos alunos numa outra escola do mesmo agrupamento.

O estágio foi realizado numa turma de 3º ano, com a cooperação da professora titular e da orientadora de estágio.

A Escola/Agrupamento tem como princípios orientadores ajudar os alunos a construir os seus conhecimentos segundo estilos individuais de aprendizagem, proporcionar atividades pedagógicas inovadoras e desenvolver no aluno a capacidade de pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade, garantindo assim a satisfação dos alunos e suas famílias. Para tal, a escola/ agrupamento define como valores fundamentais a colaboração/cooperação; a partilha; a solidariedade; o respeito pela diferença e diversidade cultural; a tolerância; a participação; a responsabilidade; o rigor e a exigência.

A escola funciona em regime de horário normal (das 9h00 às 16h00), com cinco horas diárias de atividades curriculares lecionadas em regime de monodocência e, ainda, tempos letivos diários de atividades de enriquecimento curricular (das 16h30 às 17h30), de frequência facultativa. A abertura da escola é às 8h00 e encerra às 18h45, para a Componente de Apoio à Família.

É constituída por duas valências, jardim-de-infância e primeiro ciclo. O jardim-de-infância é formado só por uma sala e o primeiro ciclo por cinco salas, sendo uma de primeiro, uma de segundo, uma de terceiro e duas de quarto ano. Na escola também existe um ginásio, uma biblioteca, uma sala de computadores e uma sala de apoio, que é utilizada pelas terapeutas e psicólogas.

2.2. Caracterização do grupo/turma

A turma era composta por dezassete alunos, cinco do sexo masculino e doze do sexo feminino.

Os/as alunos/as são de nacionalidades bastantes distintas: moçambicanas, angolanas, brasileiras, romenos, búlgaros, portugueses e nepaleses. Este facto pode intensificar a diversidade e a heterogeneidade da turma.

Duas das crianças que necessitam de acompanhamento especial por parte da professora titular e da terapeuta têm apoio duas vezes por semana.

O nível sociocultural das famílias destes alunos/as é médio-baixo/médio. Contudo, na componente social, estes/as demonstram uma boa capacidade de se apropriarem das regras de funcionamento da sala de aula, por todos acordadas.

A entrada dos alunos/as na sala é feita de forma rotineira: as crianças são entregues a uma auxiliar que os leva até ao ginásio da escola, onde aí permanecem até à hora de entrada (9h00). Nessa altura os alunos autonomamente dirigem-se para a sala de aula onde aguardam a chegada da professora. Enquanto esperam os alunos responsáveis, apresentam aos restantes o plano do dia.

Apesar de este ser o meu segundo estágio em contexto de primeiro ciclo, foi possível observar diferenças em algumas situações da organização diária.

A primeira grande diferença foi o facto do primeiro estágio ter sido realizado numa instituição particular (instituição onde trabalho) e o segundo numa instituição pública. Foi bastante visível a diferença existente ao nível cultural e social dos alunos, um dos fatores que condiciona e diferencia o processo de ensino- aprendizagem.

No meu primeiro estágio, a organização da entrada dos alunos era o oposto desta nova realidade com que fui confrontada. Os alunos permaneciam no recreio até ao toque de entrada para a sala de aula (9:00). O professor aguardava na sala, já preparado para começar mais um dia de trabalho.

Esta situação fez bastante diferença pois a organização do dia parece-me indispensável para um bom funcionamento do trabalho dos alunos e do professor. O facto de o professor chegar à sala de aula depois dos alunos dificultou muitas vezes o começo do trabalho e organização dos alunos. Aqueles primeiros minutos de calma ou de ebulição, contribuíram certamente de referência para o resto do dia de trabalho.

Na hora do intervalo os alunos lancham na sala de aula, dirigindo-se depois para o pátio ou ginásio da escola.

Chegada a hora de almoço, os alunos vão até ao refeitório onde os esperam as duas auxiliares responsáveis por essa área.

O grupo era um pouco barulhento e desorganizado. Na sala, e uma vez que esta também não era muito grande, gerava-se muitas vezes a confusão. Desde o primeiro momento em que comecei a trabalhar com os alunos senti bastantes dificuldades em proporcionar momentos de silêncio.

Os alunos estavam habituados a trabalhar individualmente, e muitas vezes, acabavam por conversavam com os colegas do lado, o que perturbava as aulas e atrasava os conteúdos programados pela professora.

Como não era comum trabalharem em grupo, quando tal acontecia, os alunos tornavam-se mais agitados e muito dependente da ajuda dos adultos.

2.3 - Organização da sala de aula

A sala de aula estava organizada de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos como também da professora. As mesas (duplas) estavam dispostas em U, viradas para os dois quadros da sala. Já a mesa da professora estava colocada atrás dos alunos.

Na sala a professora organizou áreas de apoio para os alunos, chamando-lhes auxiliares de memória, onde à medida que iam sendo trabalhado os conteúdos era construída uma síntese, que era lá colocada, para futura consulta dos mesmos.

Uma experiência que para mim foi inovadora foi encontrar um sinal redondo (num lado vermelho e no outro verde) e que funcionava da seguinte forma: quando o lado verde estava virado para os alunos, um e só um podia ir à casa de banho. Nessa altura o aluno que saía virava o vermelho para os alunos o que significava que durante o tempo que estivesse ausente mais nenhum poderia sair. Esta forma de atuação da professora dá bastante autonomia aos alunos, pois a gestão dos tempos de entrada e saída da sala ficava à consideração das crianças, não sendo necessárias interrupções da aula.

Outro instrumento utilizado pela professora titular foi um mapa de tarefas, afixado numa parede da sala, onde se podia consultar o que cada aluno deveria fazer naquele dia.

2.4. Procedimentos

O meu estágio teve início a vinte e seis de novembro e terminou a um de março, completando assim dezasseis semanas de trabalho e experiência. Este estágio foi mais longo que o habitual pois foi realizado apenas durante as manhãs.

O estágio começou com uma semana de observação onde foi possível assistir às aulas dadas não só pela professora titular, com pelos professores das atividades extracurriculares.

Durante esse período observei o método de trabalho e estratégias utilizadas pela professora na abordagem dos conteúdos a trabalhar.

No decorrer da semana tive a possibilidade de me reunir frequentemente, com a professora e participar no balanço da aula, tentando perceber quais as grandes dificuldades do grupo e tive a oportunidade de conhecer os alunos gradualmente.

Neste período, foi visível que um dos fatores que condicionava e dificultava a aprendizagem era o facto de a turma ter crianças de diversas nacionalidades, e muitas delas com histórias de vida familiar complicadas.

Outro fator que tive sempre de ter em conta foi o facto de a turma ter duas crianças que necessitam de apoio especial e que necessitam de um plano de ensino diferente. Este fator dificultou e foi um dos que mais me preocupou, pois tentei responder às dificuldades de cada criança e ajudá-las a superar alguns dos obstáculos, recorrendo a estratégias exequíveis para tal.

Depois de conhecer a turma, juntamente com a professora titular organizámos as aulas que iriam ser dadas por mim, tendo em atenção os conteúdos que iria trabalhar e qual a melhor forma para os implementar.

De todas as estratégias que já tinha vindo a estudar, procurei uma que conseguisse trabalhar e adequar a todos os alunos da turma, promovendo o trabalho em equipa, despertando a sua curiosidade, levando-os a participar mais nas atividades e trabalhos produzidos, adquirindo assim as competências desejadas.

Assim, os alunos começaram a trabalhar através de projetos; começaram a seguir um plano de estudo autónomo; os trabalhos/tarefas eram apresentados em forma de desafios para assim motivá-los, e ao mesmo tempo iam ganhando autonomia.

Para Irene Lisboa “Cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (1943, p.90).

Também de acordo com Leite, Malpique e Santos (1989)

“... o trabalho de projecto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989:2)

ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p. 140).

Capítulo III

3.1. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição

No decorrer deste capítulo irei apresentar algumas das atividades escolhidas, programadas e desenvolvidas, em conjunto com a professora cooperante, que coloquei em prática ao longo do período de estágio.

Considerando as estratégias utilizadas na implementação das atividades, por mim planejadas, bem como a intenção de promover a aprendizagem cooperativa selecionei as cinco atividades que melhor representaram a minha intencionalidade educativa.

As atividades que irei apresentar foram alvo de uma reflexão conjunta com a professora cooperante, As planificações (anexo 1) eram selecionadas e definidas às sextas-feiras, sempre com a aprovação da professora, não só da atividade como de todos os procedimentos a seguir, modificando-as sempre que considerámos conveniente. Sempre que necessário as tarefas eram adaptadas para algumas das crianças da turma.

As planificações eram semanais e apresentadas numa tabela, colocadas estrategicamente para fácil visibilidade dos alunos. Nas planificações em anexo apenas estão discriminadas as atividades referentes à parte da manhã, período em que me encontrava a realizar o estágio.

Os alunos iniciavam as suas rotinas diárias, começando por consultar as planificações, tendo sempre um responsável pela escrita no quadro do plano diário.

De seguida, irei apresentar algumas das atividades que coloquei em prática e a reflexão sobre o trabalho realizado.

3.2 - Atividade 1: o *Jogo do loto*.

Uma das atividades que planeei para o grupo foi referente à área da matemática, (anexo 2).

Os objetivos a atingir com esta atividade foram: utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações usando as suas propriedades; compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtração; compreender as tabuadas da multiplicação; introduzir o jogo do loto e promover a interação entre os grupos.

Antes de apresentar a atividade, planejei-a com o objetivo de me orientar e seguir todas as etapas de forma organizada com o intuito da compreensão da informação transmitida por parte dos alunos.

Para a exploração dos conteúdos a estratégia utilizada foi um jogo. Nele estiveram presentes situações com adições, subtrações e multiplicações (que estavam a ser trabalhadas em simultâneo pela professora cooperante).

Para desenvolver esta atividade formei pequenos grupos de duas a três crianças. Escolhi organizar a atividade desta forma uma vez que tinha como objetivo observar a cooperação que iria haver entre eles. A tarefa que cada grupo tinha era resolver vários cálculos para descobrirem qual o número escondido atrás de cada expressão. Como estratégia utilizada para explorar os conteúdos, utilizei um jogo conhecido já por alguns (jogo do loto), e adaptei à situação, substituindo assim alguns números por operações. Para a realização da atividade, fiz propositadamente cartões onde substituí os números pelas operações a trabalhar. Estes passaram a fazer parte do material da sala de aula.

Uma vez que na turma existe uma criança com apoio especial, quando fiz os cartões adaptei alguns para que esse aluno pudesse participar nessa atividade e não se sentisse excluído do grupo.

Esta atividade teve a duração de quarenta e cinco minutos.

Nesta atividade a minha intervenção tinha como objetivo fazer a ligação entre aquilo que foram os conhecimentos e vivências transmitidas anteriormente, desde o pré- escolar, com o qual estão muito familiarizadas, para o que é necessário saber e adquirir no primeiro ciclo, isto é, os conteúdos mas através de situações suas conhecidas.

“Daí a importância de o ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico.” (Pereira & Azevedo, 2005, p.76)

Perante este trabalho que desenvolvi pude concluir que a atividade poderia ter corrido melhor. A maior dificuldade que existiu foi o barulho que o grupo fez e conseqüentemente a falta de controlo que estava a sentir por esse motivo. Contudo, os alunos responderam de forma positiva à tarefa. Conseguiram resolver todos os cálculos apresentados nos cartões, sem dificuldades.

A minha intenção ao organizar a turma em grupos foi para que houvesse partilha de conhecimento e apoio por parte dos colegas, ao mesmo tempo que comunicavam mais uns com os outros. Também desta forma trabalhavam a auto estima e o respeito pelo seu trabalho e o dos outros. “No seu melhor o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Deste modo “ Cada elemento torna-

se imprescindível para o funcionamento do grupo, ainda que de formas diferentes.” (Departamento da Educação Básica, 1998, p.133).

As intervenções que fui fazendo durante a atividade foram numa tentativa de acalmá-los e impor-lhes regras (respeitar os colegas, esperar pela sua vez para falar, falar baixo e apenas com os colegas do grupo), de modo a conseguir prosseguir com a atividade.

“O professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afeto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos.” (Pereira & Azevedo, 2005,p.83).

Outra dificuldade que senti resultou do facto de não ter conseguido ser muito rigorosa relativamente à atitude que exigiu aos alunos.

Numa outra oportunidade para realizar esta tarefa terei que expor, logo no início, todas as regras do jogo e explicar-lhes quais as consequências do não cumprimento das mesmas, para assim tentar criar uma dinâmica diferente.

O jogo foi uma atividade que os alunos gostaram bastante, pedindo para repetir. O facto de ter proporcionado uma aula mais lúdica, cativou muito os alunos que desde o início aceitaram o desafio. Porém, e por este trabalho não fazer parte das suas rotinas, constatei que acabaram por esquecer que estavam numa sala de aula e que era tempo para trabalhar.

Através deste trabalho consegui observar não só em que ponto estava a turma nos cálculos mas também alguns casos específicos de alunos que não estavam a ser capazes de acompanhar o grupo. Perante esta situação, fui circulando mais pela sala parando em cada um dos grupos, tentando perceber e ajudar nas suas dificuldades.

Quando esta atividade terminou o preenchimento dos cartões ainda ia a meio mas todos os grupos tinham os seus cálculos feitos, que era esse o meu objetivo e o objetivo da tarefa que propus.

3.3- Atividade 2: Trabalho de projeto

Outra das atividades proposta foi que veio a propósito da problemática que escolhi para o relatório, foi realizada na segunda semana de aulas do segundo período.

Primeiro, e juntamente com a professora cooperante, seleccionámos alguns dos temas já programados, para serem trabalhados nesse período. Decidimos que o trabalho de projeto iria ser traba-

lhado na área de estudo do meio e dividido em duas etapas. Uma vez que era novidade para os alunos os primeiros temas a trabalhar foram selecionados por nós. Assim a escolha incidiu sobre o tema dos astros, dos animais e das plantas.

Apesar de saber que este projeto iria ao encontro das curiosidades e interesses dos alunos, nesta primeira etapa, optamos por limitar as opções de escolha.

Os temas para escolha foram apresentados e os grupos formaram-se de acordo com a preferência de cada um. Assim, houve grupos compostos por mais alunos que outros.

Na segunda fase os projetos foram escolhidos de acordo com o interesse e curiosidade de todos os alunos. (anexo 3)

“ A melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas. Enquanto profissionais competentes interrogamo-nos sobre o que existe no contexto que possa induzir uma criança ou grupos de crianças a uma estimulante conversa ou a uma provocadora investigação a este processo.” (Vasconcelos, 2012, p.12)

Ao longo das planificações semanais (anexo 1) é possível observar as horas semanais dedicadas aos trabalhos de projeto, sendo que estas estão divididas pelas quatro fases do trabalho de projeto, a saber:

Fase I – Definição do problema

Fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho

Fase III – Execução

Fase IV – divulgação/ avaliação

Numa primeira aula, demos início à primeira fase do trabalho, começando por apresentar o trabalho e em que é que consistia.

Expliquei-lhes que o objetivo daquele trabalho era pegar na informação que tinham, naquilo que conheciam, naquilo que gostariam ou teriam curiosidade em saber, e juntando todas essas informações explorar o tema e alargar o conhecimento.

Ainda na mesma semana que iniciamos os trabalhos de projeto voltamos a pegar neles e passámos para a segunda fase, organizando e planeando todo o trabalho.

Antes de os deixar organizar, expliquei em que é que consistia essa organização. Explicitiei que todos teriam de participar e que era importante antes de mais dividir tarefas para que não acontecesse ficar dois ou três alunos a fazer o mesmo sem saberem. Para além da divisão de tarefa também

chamei à atenção para a importância de organizarem a informação e saberem bem o que tem de pesquisar para não se afastarem muito do que era pretendido. Para tal, cada grupo preencheu uma ficha (anexo 4) com toda a informação que cada grupo decidiu pesquisar e saber.

“As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos, T.,2012, p.16)

Para a execução das tarefas (terceira fase) e pesquisas para o trabalho foi dado aos alunos algumas horas semanais para que se reunissem em grupo e trabalhassem no trabalho. Esse tempo definido foi sempre supervisionado por mim e pela professora, para que estivessem sempre acompanhados e que pudessem sempre consultar-nos para algum esclarecimento.

Passei para a última fase do trabalho, começando por dar início à tarefa, pedindo ao grupo que iria apresentar, para se formar e assim organizarem a apresentação.

“Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados.” (Vasconcelos, 2012, p.17).

O grupo dirigiu-se para o meio da sala e começou a apresentação. Depois de apresentado o trabalho, e de todos os elementos do grupo falarem, os restantes colegas da turma questionaram o grupo sobre dúvidas que tinham.

No final, tanto a professora cooperante como eu com fizemos um breve comentário sobre a apresentação dos alunos e questionámo-los sobre algumas questões que apresentaram.

A apresentação do projeto iniciou-se como previsto. Os alunos do grupo organizaram-se e apresentaram o trabalho.

Sendo este um primeiro trabalho, os alunos demonstraram estar ansiosos e nervosos com a apresentação e tiveram alguma dificuldade em explicarem o tema tendo a professora cooperante de interferir para os tranquilizar e esclarecer, pois não estavam muito à vontade a falar para um público.

Apesar de os alunos neste projeto trabalharem um tema sugerido por mim e pela professora cooperante, desde cedo se sentiram motivados.

Nesta apresentação os alunos, apesar de conhecerem o tema, sentiram dificuldades especialmente na apresentação pois era a primeira vez que faziam algo do género.

Durante todo o processo de realização da tarefa foi possível observar o interesse e dedicação que os alunos deram ao projeto. De acordo com as observações que realizei no decorrer do projeto,

foi possível verificar que os alunos evidenciaram uma interação positiva relativamente à autonomia e à interajuda.

3.4- Atividade 3: As medidas

Na área da matemática, juntamente com a professora cooperante, planeámos mais uma atividade, desta vez apresentada através de um desafio:(anexo 5).

Através deste desafio o nosso objetivo era: compreender o que é uma unidade de medida e o que é medir; comparar e ordenar comprimentos, massas, capacidades e áreas; realizar medições utilizando unidades de medida não convencionais e compreender a necessidade de subdividir uma unidade em subunidades; realizar medições utilizando unidades de medida convencionais (centímetro, metro).

Para esta atividade foi preciso levar algum material para a sala, como papel cenário (previamente cortado), fita métrica, tesoura, lápis de cor e canetas de feltro.

No dia da apresentação a aula foi um pouco agitada. Os alunos começaram por ordenar as fitas por alturas do grupo e no final acabaram por fazer comparações sobre as medidas apresentadas.

Quando passámos para a ilustração da tira de papel a agitação acalmou uma vez que estavam envolvidos com as pinturas e desenhos.

Esta aula apesar de agitada ajudou na aquisição dos conteúdos que tinham sido trabalhados anteriormente.

Quando me apercebi que estavam a fazer comparações entre as alturas fiquei um pouco preocupada pois estava com receio que os alunos mais baixos fossem ficar expostos a alguns comentários. Rapidamente observei que isso não aconteceu. Os alunos agiram naturalmente concluído o trabalho sem dificuldades.

Esta aula foi uma das três que estavam preparadas para trabalhar este tema. Usei uma situação do dia-a-dia dos alunos e isso acabou por motivar e atrair o interesse dos mesmos.

Foi possível observar que compreenderam o que são unidades de medida, neste caso o metro. Conseguiram ler as alturas em metros e em centímetros.

Também nesta situação foi possível observar que embora com alguma agitação os alunos interagiram e trabalharam em conjunto, o que poderá contribuir para uma aprendizagem ativa e cooperativa.

Para Sanches (2005) a aprendizagem cooperativa não é nem mais nem menos que um aprender em grupo e com o grupo, tornado o aluno responsável e responsabilizante,

“com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.” (p.134).

Acrescenta, ainda, a mesma autora que:

“quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima “não se pode ter sucesso sem os outros” (Sanches, 2005, p. 134).

3.5- Atividade 4: O “ Esqueleto”

Outra das atividades programadas foi a construção de uma história –(anexo 6).

Com esta atividade os conteúdos que desejava trabalhar eram a escrita; o conhecimento explícito da língua e a compreensão do oral.

A atividade foi dividida em duas partes e estruturada previamente. Teve a duração de noventa minutos.

Para esta atividade o material necessário foi o caderno diário; lápis e borracha; quadro e papel A3 para o registo.

A aula começou com uma explicação e apresentação da atividade, e do que era pretendido com aquele trabalho de construção de um texto.

Expliquei que cada um teria apenas que responder à questão que iria colocar no quadro (o que é?), dobrar a folha e passar ao colega do lado para este também responder à questão e assim sucessivamente até ao último aluno responder. Nessa folha estava uma outra pergunta (quem sou eu?), mas tapada.

Depois de fazerem esta tarefa, repetiram todo esse processo respondendo à questão: como é?, mas com outra questão escondida (o que faço?).

Ao avançar com a tarefa comecei a aperceber-me de uma certa preocupação, uma vez que não sabiam qual era a pergunta secreta e tinha receio de como iriam elaborar a resposta à questão inicial (o que é?).

De acordo com as questões que surgiram, a minha maior preocupação foi explicar que o importante naquele momento era “puxarem” pela imaginação e criatividade e que no final, em conjunto, agruparíamos as respostas de acordo com o tema e assunto e segundo algumas regras na construção de textos (ortografia, pontuação) começaríamos um texto coletivo.

As maiores dificuldades que observei, tanto na minha parte como dos alunos foi na construção do texto final. Havia respostas que falavam sobre assuntos muito diferentes umas das outras, o que dificultou um pouco a organização e elaboração da estrutura do texto. Por vezes foi necessário alterar o tempo verbal das frases e dar um segundo sentido às frases.

A avaliação que faço é positiva, apesar das dificuldades sentidas de ambas as partes no desenrolar da atividade.

Durante a fase de elaboração das respostas às questões os alunos corresponderam bem e foi notório o entusiasmo.

Reverendo tudo o que fiz com os alunos e a forma como realizei, penso que de uma maneira geral a aula correu bem, apesar de ter de repensar na dinâmica da mesma, uma vez que como o aparecimento de diferentes hipóteses e dificuldades para as incluir no texto, foram perdendo o entusiasmo.

Como proposta para uma outra aula foi a elaboração de dois cartazes, com os textos feitos e ilustrados por todos, de modo a ficarem expostos na entrada da sala.

Para terminar e com a intenção de melhor apresentar as atividades para poder analisá-las de forma mais objetiva, vou resumir num quadro simples uma abordagem rápida às questões colocadas anteriormente.

Atividades	Aprendizagem ativa e cooperativa
1. <u>Jogo do loto</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizada através de um jogo (com adições, subtrações e multiplicações) - Pequenos grupos de 2 a 3 crianças. - Duração: 45 minutos - Maior dificuldade foi o barulho
2. <u>Trabalho de projeto</u> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção prévia de temas a trabalhar no período na área de Estudo do meio (astros, animais e plantas) - Trabalho em grupo (5, 7 e 7 alunos) - Projetos apresentados oralmente à turma, dando respostas às questões selecionadas inicialmente. - Cada apresentação teve no máximo 30 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção prévia de temas a trabalhar no período na área de Estudo do meio (astros, animais e plantas) - Trabalho em grupo (5 e 7 alunos) - Projetos apresentados oralmente à turma, dando respostas às questões selecionadas inicialmente. - Cada apresentação teve no máximo 30 minutos
3. <u>Medidas</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho realizado de forma prática (com pinturas) - Duração: 90 minutos - Trabalho individual (pintura de tira de papel) e coletivo (organização dos trabalhos de acordo com as suas alturas)
4. <u>Esqueleto</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade que consistia em fazer dois textos coletivos - Elaboração de cartazes com os textos trabalhados e respetiva ilustração - Duração: 90 minutos

Quadro 1 - Apresentação das atividades

As atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula tiveram a intenção principal de implementar dinâmicas ativas e envolver o grupo nas situações de aprendizagem. Foram também colocadas em prática tarefas onde fosse possível trabalhar em grupo.

O trabalho de grupo consiste numa modalidade de trabalho autónomo na medida em pode ser realizado pelos alunos, praticamente sem a intervenção do professor, que assume um papel de mediador e orientador (Gregório, 1997). O foco desvia-se do indivíduo e da competição para se centrar no grupo e na cooperação (Sanches, 2005).

Realmente tive a oportunidade de observar as interações entre as crianças em pequenos e grande grupo. Inicialmente verifiquei que os alunos tiveram mais dificuldade em esperar pela vez e em ouvir os outros, no entanto, e no decorrer do período de estágio as interações foram positivas e com características que revelaram o desenvolvimento dessas competências sociais.

Sendo assim, e de acordo com os autores posso afirmar que o trabalho cooperativo é “um implicar os alunos na construção dos saberes a realizar” (Sanches, 2005, pp.133). A motivação é mais forte para completar a tarefa e todos se esforçam para contribuir e alcançar os objetivos do grupo (Marreiros, 1998).

Capítulo IV

4.1. Considerações finais

Neste capítulo enunciam-se algumas limitações do estudo desenvolvido, por mim percebidas, bem como são apresentadas a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e algumas questões que poderão iniciar outros estudos.

Ao terminar este estudo ficou apenas uma etapa concluída. Com a certeza que ficaram muitas questões por desvendar e será necessária a pesquisa em qualquer outro trabalho a elaborar posteriormente. É relevante, ainda, referir que as questões em estudo não se esgotam na presente investigação, muito de poderá investigar para responder a estas questões.

Fazendo uma retrospectiva do trabalho concluo que poderia ter ido mais a fundo, aprofundando os meus conhecimentos, em alguns temas e nas aprendizagens que adquiri ao longo deste processo.

Contudo a pesquisa e o trabalho realizado permitiram-me compreender e procurar dar respostas às questões a que me propus inicialmente.

- 1- Como poderemos gerir o currículo de forma significativa para a aprendizagem dos/as alunos/as?
- 2- Como gerir a aprendizagem ativa de grupos muito diferenciados em sala de aula?

Para responder à primeira questão de acordo com o trabalho realizado posso verificar que nunca perdendo de vista os objetivos gerais que são atribuídos ao currículo, o professor tem cada vez mais um papel fundamental na forma como aplica esses princípios gerais aos seus alunos, em grupo e individualmente. Tal como afirma Azevedo (2005):

A orientação da dinâmica da turma é da competência exclusiva do professor e sobre ele recai toda a responsabilidade. A sua primeira preocupação deverá ser a de trabalhar para que todas as crianças se sintam bem na escola. Esta é a prioridade e condição necessária para que as aprendizagens académicas tenham lugar. O professor é acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afecto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto-conceito de todos os alunos.(p. 83)

Na realização deste trabalho foi possível constatar que de acordo com a proposta efetuada a gestão do currículo foi desenvolvida respeitando a participação e a aprendizagem ativa do grupo.

Neste tipo de ensino, os alunos sentem-se seguros na sala de aula atrevendo-se a expor as suas capacidades ou ideias não tendo medo do ridículo. São fornecidas constantemente pelo professor novas metas e estes fazem o que é necessário para que os alunos dêem o próximo passo, que não será o mesmo para todos. Há uma espécie de justiça e equidade no sentido em que cada aluno recebe o que necessita para progredir e ser bem sucedido. O professor ajuda os alunos a adotarem uma atitude proativa no processo ensino-aprendizagem. Trabalhar nessa direção possibilita ao professor tornar-se uma pessoa mais sensata e um melhor profissional.

As estratégias escolhidas podem ser promotoras dessa aprendizagem e o professor é o responsável por selecionar as estratégias a implementar, tal como afirma Roldão (1999):

“A nível da implementação podem também identificar-se diferentes graus de intervenção do professor. Para além de um nível elementar de execução do plano curricular, a realidade concreta dos contextos escola, turma, aluno vai apelar para que o professor situe a sua actuação aos níveis da gestão e da diferenciação do currículo, no que se refere a decisões sobre prioridades e ponderação relativa de objectivos e conteúdos a desenvolver, bem como a planificação da estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais e características e interesses individuais.
(p.56)

Sendo assim, creio que o tipo de atividades propostas, os materiais proporcionados, o modo como o grupo foi organizado nas diferentes situações, terão proporcionado momentos de partilha, troca, desafios, e simultaneamente constituído espaços e tempos securizantes para as crianças e, bem como um desafio à exploração, à pesquisa, e à descoberta. Condições que, a meu entender, contribuíram para que as crianças progredisse para níveis de desenvolvimento superiores.

Segundo Pascal e Bertrand (2000), quando as crianças se encontram a realizar aprendizagens a um nível profundo, manifestam certas características que sintetizam a noção de “envolvimento”. Neste sentido, o envolvimento das crianças nas atividades observadas diz diretamente respeito “ao impulso exploratório das crianças e abrange também o nível de concentração e motivação da criança” (Pascal e Bertrand, 2000, p. 22).

No seguimento das propostas efetuadas e das observações realizadas posso inferir que a participação dos alunos na execução das tarefas potenciou o envolvimento, a autonomia e a aprendizagem dos conteúdos pré-estabelecidos.

Deste modo o professor, como gestor do currículo, deve desenvolver um plano curricular que, além de atender às características e necessidades da criança e do grupo, deverá proporcionar condições para que estas aprofundem a compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente.

“ O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizeram dele. Para isso julgamos contribuir a sua contextualização em termos teóricos e o seu enquadramento em perspectiva histórica. A identificação das contradições aqui referida e por isso proposta no sentido de alertar os professores para a necessidade de procurarem, pela sua reflexão conjunta, encontrar as formas mais equilibradas de as superar, no quadro da gestão do currículo com que trabalham, e pela reflexão crítica sobre as suas práticas, sempre geradora de novo saber pedagógico.” (Roldão, M., 1999, p.21)

Na tentativa de refletir sobre o saber pedagógico adquirido posso afirmar que as propostas realizadas neste estágio foram relevantes para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento das competências que inicialmente revelaram dificuldades. No início do estágio o grupo demonstrou dificuldades na disciplina e nas interações sociais. Com as propostas das tarefas apresentadas os alunos evidenciaram gradualmente comportamentos mais disciplinados e uma interação social mais positiva.

No seguimento desta apreciação surge a resposta à segunda questão onde a metodologia de trabalho de projeto e a aprendizagem cooperativa foram as estratégias utilizadas para gerir a aprendizagem ativa de grupos muito diferenciados na sala de aula. Assim, ao incluir o trabalho de projeto na vida dos alunos promoveu-se um currículo facilitador da autonomia e da independência de cada um.

O projeto implementado em sala de aula promoveu um sentimento de cooperação e enteaduda, uma vez que todos trabalham em prol de um mesmo fim. Isto é ao trabalharem por projetos em conjunto, tanto o esforço individual como o de grupo é valorizado e estimulado.

Mateus (2011) afirma que a metodologia de trabalho de projeto proporciona vontade de agir e refletir, podendo por vezes promover “uma nova forma de aprender” (p.5). O mesmo autor reforça esta linha de pensamento, dizendo que através da mesma a criança tem oportunidade de construir o seu próprio saber, passando a assumir um papel ativo, onde o educador/professor a acompanha e observa todas as etapas percorridas. Também Vasconcelos et al. (2012) acreditam que uma metodologia de trabalho de projeto, em sala, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento.

Era igualmente o objetivo deste estudo conhecer quais as práticas/estratégias subjacentes à metodologia de trabalho de projeto que fomentam a construção do conhecimento por parte da criança escolar. Da análise das atividades realizadas posso constatar que a maioria das crianças envolveu-se no trabalho de grupo e revelou interesse em apresentar o trabalho realizado.

Quanto à participação e independência dos alunos, no que diz respeito às decisões tomadas no trabalho de grupo, distribuição de tarefas, ocupação de tempo, entre outros. Verifiquei que:

- As crianças participantes do estudo evidenciaram uma grande autonomia nos diversos momentos que constituíram o projeto, nomeadamente nas decisões para a execução do mesmo.
- As crianças nas atividades implementadas revelaram autonomia, participando e partilhando as suas ideias, sentimentos, interesses e opiniões.
- De um modo geral, os grupos trabalharam melhor se os alunos soubessem o que deveriam fazer, como fazê-lo, para que o fazem e o que era esperado de cada um dos membros do grupo.
- As planificações para o grupo têm que ser feitas tendo em mente uma divisão dos grupos de uma maneira flexível em que as tarefas serão distribuídas adequadamente.

Assim, a aprendizagem cooperativa surge talvez como elemento fundamental para responder à diferenciação do ambiente escolar. Esta pressupõe a divisão dos alunos em grupos muito variados que abarquem as várias diferenças que existam na escola.

Schmuck, citado por Bessa e Fontaine (2002) refere que “a aprendizagem cooperativa propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseados na promoção e no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas no seio de pequenos grupos, obrigando à manutenção e satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade.”(p.44)

Apesar da gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil, os avanços nessa direção tendem a tornar a escola adequada cada vez para mais alunos. Por outro lado, o ensino torna-se mais gratificante e motivador.

Atribuir aos alunos o máximo de responsabilidade possível pela sua própria aprendizagem. A possibilidade destes darem a sua opinião crítica sobre os trabalhos uns dos outros, poderem registar o seu próprio trabalho, avaliar os seus progressos, poderem fazer sugestões para um melhor funcionamento da sala de aula. São possíveis estratégias que o professor deve ter em conta na gestão da sala de aula.

Para planificar com sucesso aulas diversificadas o professor deve elaborar uma planificação flexível e adequada abrangendo um currículo diferenciado, Tomlinson (2008).

Planificar estas aulas significa misturar vários ingredientes por isso deve-se fazer diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto que por sua vez devem dar resposta às diferenças de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos.

Com a realização deste estudo pretendi conhecer algumas metodologias de gestão de sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a metodologia trabalho de projeto Não houve a pretensão de sustentar que este modo de trabalho pedagógico substitua todas as outras estratégias de ensino-aprendi-

zagem. O que pretendi, tão só, foi promover as relações interpessoais e estimular uma série de capacidades que serão muito importantes para a vida dos alunos, para além de tentar perceber se houve aprendizagens significativas em relação às temáticas exploradas nos trabalhos de grupo.

No entanto, considerando que para poder haver uma análise rigorosa do desempenho de cada um dos grupos seria necessário fazer, em primeiro lugar, uma análise do desempenho de cada um dos elementos, desde o primeiro dia do trabalho de grupo, até à entrega e apresentação dos trabalhos. Parece-me que este estudo ficou aquém do que podia ter sido realizado para avaliação do desempenho dos alunos. Baseei-me apenas nos comportamentos observados em cada uma das tarefas propostas.

Sendo assim, uma das limitações do estudo poderá ser a avaliação das atividades propostas, bem como a existência de algumas lacunas nos registos das observações. Em estudos posteriores poderão ser utilizadas técnicas de observação mais rigorosas que permitam conhecer o desempenho de cada elemento do grupo, nas diferentes tarefas propostas.

Perante os dados obtidos nas descrições e avaliações das tarefas, constatei que a base que sustenta a construção do conhecimento por parte das crianças é sua motivação intrínseca. Assim, a adequação da prática educativa deve ser apoiada na motivação intrínseca das crianças como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os conteúdos do projeto e das atividades implementadas com as crianças, encontram-se intimamente relacionados com os seus interesses, necessidades e motivações, o que ofereceu a oportunidade à criança de se envolver em atividades que lhes dizem diretamente respeito e, portanto, atribuir significado às suas experiências.

Posso inferir então que, a planificação de projetos e de atividades que guiem, motivem, confrontem e sustentem a aprendizagem é essencial para estruturar as aprendizagens das crianças e o papel do professor é relevante nas dinâmicas relacionais estabelecidas na sala de aula.

Neste sentido o professor é considerado como mediador entre o currículo prescrito e as aprendizagens dos alunos a quem se dirige, a responsabilidade de gestão do desenvolvimento curricular.

Citando Gonçalves, 2002 o projeto é um currículo que ultrapassa as fronteiras das disciplinas, que integra as aprendizagens efetuadas na escola, onde é valorizado o processo de construção a fim de se adaptar aos contextos e circunstâncias

A ideia de projeto implica pensar a educação e o trabalho numa perspetiva de envolvimento numa ação coletiva e não numa óptica de trabalho individual. Deste modo, o currículo enquanto projeto rejeita a lógica de adição de disciplinas, sublinhando-se antes uma lógica de “integração” (Zabalza, 1992), em que os saberes se articulam num todo coerente.

Embora este estudo tenha dado mais relevância à participação dos alunos no processo ensino aprendizagem e às estratégias a utilizar na dinâmica de sala de aula (metodologia de trabalho de projeto e aprendizagem cooperativa). Outros estudos que tenho interesse em desenvolver poderão dizer respeito ao desenvolvimento de projetos onde se consiga integrar as diferentes áreas curriculares e que ao mesmo tempo respeitem as diferenciações curricular e pedagógica.

No entanto, parece-me importante acrescentar que este trabalho foi bastante frutífero, pois consegui refletir sobre as novas estratégias a implementar. Estas estratégias permitiram potenciar as aprendizagens dos alunos de uma turma de 1º ciclo.

Para futuras intervenções talvez devesse ter mais atenção ao período em que vou intervir, visto que neste caso, o fator tempo levantou-me alguns problemas, não conseguindo, por exemplo envolver pais/encarregados de educação, nem professores, nem funcionários, apenas foi possível desenvolver a minha intervenção em contexto sala de aula. Proponho, também, que em próximas intervenções se possa recorrer a uma breve apresentação do trabalho, que se propõe desenvolver, a toda a comunidade escolar a fim de alargar o trabalho de parceria e talvez o trabalho cooperativo.

Por último pretendo acrescentar quais os contributos que este trabalho teve para a minha formação. Todo o percurso vivenciado ao longo deste estudo teve impacto na minhas opções pedagógicas pois pretendo vir a utilizar esta metodologia numa prática pedagógica futura, uma vez que tive a oportunidade de vivenciar e estudar profundamente os seus contributos para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e da turma.

Irei privilegiar a metodologia de trabalho de projeto pois surge como uma metodologia capaz de despertar na criança um conjunto de capacidades, conhecimentos, predisposições e sentimentos. Esta metodologia entende as crianças como seres pensantes e ativos, capazes de se envolverem na procura de alternativas para a resolução de problemas. Bem como o trabalho de cooperação como referido anteriormente neste estudo, foi um trabalho no qual os alunos se empenharam em alcançar um objetivo comum, onde eles conseguiram adquirir competências aprendendo uns com os outros. Os resultados obtidos, manifestos, nas avaliações globais retrataram exatamente isso, os alunos tornaram-se mais autónomos não sentiam tanta necessidade de recorrer à professora.

Pessoalmente, não posso deixar de constatar que houve um grande crescimento ao longo dos processos vivenciados na Prática de Ensino Supervisionada. Pois o contacto direto com a realidade, com a prática pedagógica da professora, e com as crianças, demonstrou-se extremamente enriquecedor para a realização deste estudo. Por outro lado, o rigor que este tipo de investigação exige promoveu um processo auto-formativo através do qual construí conhecimento, revelando-se desta forma um ganho pessoal e profissional em diferentes domínios.

Bibliografia

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill. 7.a Edição.

Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós- modernidade crítica *Educação Sociedade e Culturas*, 18, 123-147.

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

Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: edições 70.

Cachapuz, A. (2001). *Perspectivas de ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.

Coll, C. (1994). *A Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Coll, C. & Martín, E. (2001). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In C. Coll et al. *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 196-221). Porto: Edições Asa.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L., Leite., Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

- Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1994). Parecer 1/94: A educação pré-escolar em Portugal. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Gamboa, R. (2004). *Educação, Ética e Democracia. A Reconstrução da Modernidade em John Dewey*. Porto: Asa Editores.
- Gonçalves, M. L. S. (2002). *Para uma Aprendizagem Significativa: A Gestão Personalizada do Currículo ou a Gestão do Eu-Afectivo*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. (documento policopiado - não publicado)
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. Em L. Correia (2003). Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1o ciclo. Em A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, N. Horta (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, edições Pedagogo.
- Leite & Malpique (1992)-Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.

Lisboa, I. (1942). *Modernas tendências da educação*. Lisboa: Cosmos.

Lopes, J. & Silva, M. H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Marreiros, M. (1998). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa no 5º ano de escolaridade: análise do ensino e da aprendizagem, Tese de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro.

Moran, José Manuel (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In *Informática na Educação – Teoria & Prática*, PGIE-UFRGS, Porto Alegre, 3(1) (pp. 137-144).

Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Palmer, D. (2005). A Motivational View of Constructivist-informed Teaching. *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853–1881. doi:10.1080/09500690500339654.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Em *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Recuperado em 5 de Dezembro de 2015, <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/835>

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré- escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J.& Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto. Porto Editora

Torga, M. (1999). *Diário – Vols. V a VIII*. Lisboa: D. Quixote.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadares, J. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster*. In L. Katz, J. B. Ruivo, I. L. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação de Infância (125-154)*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância*. DGIDC Lisboa.

Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1992). *Do Currículo ao Projecto de Escola*. in Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (87-107).

Anexos

Anexo 1:

Planificação semanal: 26 de Novembro a 30 de Novembro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
<ul style="list-style-type: none"> - Jogo do número do dia: 68 - Contar histórias (escritas pelos alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Números por extenso - Exercícios de matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo do número do dia: 77 - Leitura: “Xico” - Estudo do meio: o corpo humano – respiração 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo do número do dia: 65 - Leitura de histórias - Exercícios de matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Números por extenso - Filme: “era uma vez o corpo humano”

Planificação semanal: 3 de Dezembro a 7 de Dezembro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
<ul style="list-style-type: none"> - Matemática: as horas - Expressão plástica 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa: construção de textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática: continuação do trabalho sobre as horas 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa: continuação do trabalho de texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Est. do meio: “Era uma vez o corpo humano – o nascimento”

Planificação semanal: 10 de Dezembro a 14 de Dezembro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa: ficha de trabalho sobre adjetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa: texto descritivo de um colega 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão plástica: “Enfeites de Natal” - Est. do meio: “o corpo humano” 	<ul style="list-style-type: none"> - Festa do final do 1º período (Natal)

Planificação semanal: 31 de Dezembro a 4 de Janeiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
Férias de Natal	Férias de Natal	Férias de Natal	- Composição sobre as férias de Natal - Mudar tarefas	- Leitura de textos - Jogo da matemática: Loto

Planificação semanal: 7 de Janeiro a 11 de Janeiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - Est. do meio: Apresentação dos trabalhos de projetos	- Desafios de matemática - PIT: apresentação do trabalho autónomo	- Trabalho de texto: vocabulário	- Acabar trabalho de texto - Trabalho de projeto (E.M)	- Desafio matemático: exercícios de revisão - Atividade de andebol

Planificação semanal: 14 de Janeiro a 18 de Janeiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
-Expressão plástica - Trabalho de projeto/ PIT	-Desafio de língua portuguesa: descrição de imagens - PIT	-Exercícios de matemática (dobro, triplo e metade)	- Trabalho de projeto/ PIT -Requisitar livros	- Desafio: O alvo -Escrita livre

Planificação semanal: 21 de Janeiro a 25 de Janeiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - Avaliação do P.I.T - Leitura de textos	- Desafio (cálculo mental) - Visita/ Atividade na biblioteca "Pessoa na Biblioteca"	- Trabalho de projeto/ PIT	- Apresentação de projetos: Animais; Plantas; Plantas	- Os sólidos geométricos: como são; como se chamam; características principais de cada um

Planificação semanal: 28 de Janeiro a 1 de Fevereiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - Avaliação do P.I.T - Preenchimento do novo PIT	- Trabalho de projeto / trabalho no P.I.T - Desafio: Sólidos	- Trabalho de texto: Frase/ Não-frase Grupo nominal Grupo verbal	- Apresentação de projetos: animais, astros - Trabalho no P.I.T	- Funcionamento da língua: Sujeito e predicado (G.N / G.V)

Planificação semanal: 4 de Fevereiro a 8 de Fevereiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - Avaliação de projetos	- Grupo nominal e grupo verbal - Exercícios de matemática	- Escolha de novos projetos - PIT	- Visita de estudo à Quinta pedagógica dos Olivais	- Desfile de Carnaval pelo Chiado

Planificação semanal: 11 de Fevereiro a 15 de Fevereiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
Férias de Carnaval	Férias de Carnaval	Férias de Carnaval	- Escrita de textos sobre as férias de Carnaval - Trabalho de projeto/ PIT	- Construção de sólidos - Elaboração de um cartaz

Planificação semanal: 18 de Fevereiro a de 22 Fevereiro

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6ª feira
- Expressão plástica - Avaliação do PIT	- Desafios: cálculo mental - Visita à biblioteca: “ Camões e eu ”	- Grupo nominal e grupo verbal – Sujeito e Predicado	- Texto instrucional: receita da mousse de limão e framboesas - Texto: como se faz cor de laranja	- Desenho: mapas e localizações

Planificação semanal: 25 de Fevereiro a 1 de Março

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - PIT/ Projetos	- Trabalho de texto: Reconstrução do texto instrucional (Como se faz cor de laranja?)	- PIT/ Trabalho de projeto	- Desafio: “ Como se joga?”- Texto instrucional	- Matemática: Área – medições

Planificação semanal: 4 de Março a 8 de Março

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - PIT/ trabalho de projeto	- Desafio mat.: ângulos e figuras -apresentação projeto: Pré-história	- Desafio: as medidas (unidades de medida)	- Escrita de textos (PIT) - Projetos (PIT)	- Apresentação de projeto: Os deuses - PIT

Planificação semanal: 11 de Março a 15 de Março

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - PIT / Projetos	- Desafio: calcula os números dos quadrados	- Apresentação de projeto: Itália	- Desafio: jogo de perguntas da matéria dada até agora - Apresentação projeto: A chuva	- Apresentação de projeto: Poluição - Avaliação do PIT

Planificação semanal: 2 de Abril a 5 de Abril

2º Feira	3º Feira		4º Feira	5º Feira	6º Feira
Férias da Páscoa	- Conversa e texto sobre as férias - Novos PIT		- Desafio sobre medidas: comparar tamanhos	-Leitura dos textos sobre as férias - Acabar o projeto da poluição - Atribuição de novos projetos	- Líng. Portuguesa: trabalho de texto (classe de palavras)

Planificação semanal: 8 de Abril a 12 de Abril

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Exp. Plástica - PIT/Projetos	- Apresentação de projetos: germinação e camuflagem - Avaliação dos projetos	- Est. meio: comércio local	- Desafio: frações - Natação	- Est. Meio: ficha sobre o comércio local - PIT/ Projetos

Planificação semanal: 15 de Abril a 19 de Abril

2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
- Expressão plástica - Apresentação de projeto: Brasil - PIT / Projetos	- Leitura do livro “Lendas do mar” - Natação	- Língua portuguesa: o grau dos adjetivos	- Desafio: frações - Natação	- Festa de despedida - Apresentação de trabalho realizado pelos alunos do 5º e 6º ano da escola Passos Manuel

Anexo 2:

Ano Letivo 2012/2013

Data: 04/12/2012

Parte I - PLANIFICAÇÃO

Tarefa a realizar	Jogo do loto
Tema matemático	- Operações com números naturais
Tópicos	- Adição - Subtração - Multiplicação
Objetivos específicos	- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações usando as suas propriedades; - Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtração; - Compreender as tabuadas da multiplicação.
Capacidades transversais	- Representação; - Interpretação; - Justificação; - Discussão.

<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apresenta a tarefa aos alunos, explicando as regras deste “jogo do loto”, explicando que é diferente do tradicional uma vez que foi acrescentado aos números dos cartões, operações (somadas, subtrações e multiplicações). - Acrescenta no final, que existe outra regra mas que só será apresentada mais tarde; - Em seguida, o professor pede aos alunos para tirar à sorte um cartão com uma cor à escolha; - Depois de todos escolherem um cartão, o professor apresenta a regra que faltava, que ordena aos alunos que se organizem em pares, de acordo com a cor que escolheram; - Os alunos irão juntar-se ao par; - Posteriormente, o professor começa o jogo, apresentando os números, aleatoriamente; - O professor explica aos alunos que pode haver números repetidos nos diversos cartões, entregando assim feijões, para que cada grupo possa colocar no espaço correspondente, quando este sair; - Depois de concluído o jogo, o professor dá tempo aos alunos para que estes, em grupo, verifiquem se os cálculos que fizeram estão corretos; - Após observarem se as operações estão corretas ou erradas, um elemento de cada grupo irá ao quadro apresentar as que não estão corretas para que a turma possa ajudar e compreender o cálculo.
<p>Materiais a utilizar</p>	<p>Cartões com operações (jogo do loto); Feijões; Caderno diário; Lápis e borracha; Quadro</p>

Ano Letivo 2012/2013

Data: 04/12/2012

Parte II - Reflexão sobre a implementação da tarefa

Relato sobre a aula	<p>A aula começou com previsto, e na sala de aula.</p> <p>A exploração dos conteúdos foi feita de forma prática, uma vez que foi através de um jogo em que estavam presentes situações com adições, subtrações e multiplicações (que estavam a ser trabalhadas em simultâneo pela professora cooperante).</p> <p>A estratégia utilizada para explorar os conteúdos foi, a utilização de um jogo conhecido já por alguns (jogo do loto), e adaptar à situação, substituindo assim alguns números por operações.</p> <p>Os alunos começaram por fazer os cálculos e ao observarem que algumas davam o mesmo resultado questionaram-me sobre como é que iriam resolver essa situação.</p> <p>Expliquei-lhes que isso não seria um problema, pois nessas situações colocariam um feijão em cada um dos espaços.</p> <p>As dificuldades sentidas durante a atividade foram o barulho que o grupo fez e a falta de controlo que estava a sentir devido ao mesmo.</p>
Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	<p>Os alunos responderam de forma positiva à tarefa.</p> <p>Conseguiram resolver todos os cálculos apresentados nos cartões, sem dificuldades.</p> <p>Uma vez que a atividade foi feita a partir de um jogo, foi um pouco agitada e barulhenta, devido à agitação e entusiasmo que os alunos estavam a sentir. Também o facto de ser um jogo leva a que seja visível a competição que existe entre os alunos.</p> <p>As intervenções que fiz durante a atividade foram numa tentativa de acalmá-los e impor-lhes regras, de modo a conseguir prosseguir com a atividade. Penso que não consegui ser rigorosa relativamente à atitude que exige aos alunos.</p> <p>Numa outra oportunidade para realizar esta tarefa terei que expor logo no início todas as regras do jogo e explicar-lhes quais as consequências do não cumprimento das mesmas.</p>

Conclusões

O jogo do loto foi uma atividade que os alunos gostaram bastante, pedindo para repetir.

Relativamente às dificuldades que existiram no desenrolar do jogo, a avaliação que faço é que poderia ter sido melhor.

Um dos pontos a melhorar é a questão da apresentação das regras. É necessário explicar logo no início como irá funcionar o jogo e quais as consequências do não cumprimento das regras, para que não volte a acontecer interrupções, conseguindo assim uma outra dinâmica.

O facto de ter dado a cada par dois cartões tornou o jogo bastante longo, e acabou também por tirar um pouco de interesse aos alunos, uma vez que estavam a demorar a completar os seus cartões. Também numa próxima vez, a opção irá passar por ser um cartão por grupo.

Anexo 3:

Ano Letivo 2012/2013

Data: 13/03/2013

Parte I - PLANIFICAÇÃO

Tarefa a realizar	Apresentação do projeto: Itália
Tema matemático	Compreensão do oral; expressão oral
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados - Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves - Distinguir entre factos e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.
Capacidades transversais	<p>Interpretação</p> <p>Representação</p> <p>Expressão</p> <p>Discussão</p>

<p>Metodologia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor dá início à tarefa, pedindo aos grupos que irão apresentar, para se formarem e assim organizarem a apresentação - Antes das apresentações, o professor esclarece as regras de comportamento e reforça a importância do respeito pelo trabalho dos colegas. - O primeiro grupo irá dirigir-se para o meio da sala e começa a apresentação - Depois de apresentado o trabalho, e de todos os elementos do grupo falarem, os restantes colegas da turma irá questionar o grupo sobre dúvidas que tenham. - Terminada a primeira apresentação, o professor dá 5/10 minutos para que o próximo grupo se organize - O segundo grupo apresenta o trabalho seguindo a mesma ordem de tarefas - No final, os professores fazem um breve comentário sobre a apresentação dos alunos
<p>Materiais a utilizar</p>	<p>Cartolina</p> <p>Quadro</p>

Parte II – Reflexão sobre a implementação da tarefa

<p>Relato sobre a aula</p>	<p>A apresentação correu muito bem. Esta foi feita por três alunas da turma. As alunas começaram a apresentação muito ansiosa mas conseguiram explicar aquilo a que se tinham proposto.</p> <p>A apresentação foi clara e objetiva e era visível que as alunas se tinham esforçado para a apresentação.</p> <p>Conseguiram responder às questões que foram colocadas sem ser necessário a intervenção das professoras.</p>
-----------------------------------	--

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	<p>Durante todo o processo de realização da tarefa foi possível observar o interesse e dedicação que as alunas deram a este projeto.</p> <p>Quando selecionaram os assuntos que iriam tratar conseguiram organizar as tarefas entre si. Esse fator permitiu uma grande organização do trabalho.</p> <p>Tudo isso ficou provado na apresentação que fizeram.</p>
Conclusões	<p>Durante a realização do trabalho vi que as alunas estavam preocupadas com o trabalho e principalmente com aqueles aspetos em que foram chamadas à atenção na avaliação que fizemos dos projetos anteriores.</p> <p>As alunas refletiram sobre as atitudes e o trabalho que tinham de fazer e assim apresentaram um bom trabalho.</p>

Anexo 4

PROJETO	<u>ANIMAIS</u>
Alunos:	
O que sabemos?	
O que queremos saber?	
O que já sabemos?	
Quando apresentamos?	

Anexo 5:

Ano Letivo 2012/2013

Data: 06/03/2013

Parte I - PLANIFICAÇÃO

Tarefa a realizar	Desafio: as medidas
Tema matemático	Geometria e medida
Tópicos	- Comprimento, massa, capacidade e área: <ul style="list-style-type: none"> • Medida e unidade de medida • Comparação e ordenação • Medição
Objetivos específicos	- Compreender o que é uma unidade de medida e o que é medir. - Comparar e ordenar comprimentos, massas, capacidades e áreas. - Realizar medições utilizando unidades de medida não convencionais e compreender a necessidade de subdividir uma unidade em subunidades. - Realizar medições utilizando unidades de medida convencionais (centímetro, metro).
Capacidades transversais	Interpretação Representação Expressão Discussão

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a tarefa aos alunos - Recortar tiras de papel com a medida de cada aluno - Distribuir uma tira de papel a cada um - Pedir para cada um escrever no caderno as medidas por ordem crescente das alturas dos alunos da turma - Apresentar no quadro a ordem correta - Cada aluno ilustrará a sua tira de papel - Depois de concluída a ilustração das tira de papel, colocá-las por ordem na parede da sala
Materiais a utilizar	<p>Quadro Caderno de matemática Lápis e borracha Fita métrica Lápis de cor Canetas de feltro Tesoura</p>

Parte II – Reflexão sobre a implementação da tarefa

Relato sobre a aula	<p>A aula foi um pouco agitada.</p> <p>Os alunos começaram por ordenar as alturas do grupo e no final acabaram por fazer comparações sobre as medidas apresentadas.</p> <p>Quando passamos para a ilustração da tira de papel a agitação acalmou uma vez que estavam distraídos com as pinturas e desenhos.</p> <p>No final, um de cada vez, foi colocar a sua tira na parede, no exterior da sala.</p> <p>Uma questão que surgiu algumas vezes durante a realização desta fase do trabalho foi: “ Como é que vou colocar o papel? Tem de ser mesmo encostado ao chão?</p> <p>Esta questão surgiu porque na parede onde estavam a colocar as tiras de papel existia um rodapé. Os alunos baralharam-se um pouco com esta situação mas rapidamente perceberam que a medição tinha de ser obrigatoriamente feita rente ao chão.</p>
----------------------------	---

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido	<p>Esta aula apesar de agitada ajudou na aquisição da matéria que tinha sido trabalhada anteriormente.</p> <p>Por estar a tratar de situação comuns e do quotidiano chamou a atenção dos alunos.</p> <p>Quando me apercebi que estavam a fazer comparações entre as alturas fiquei um pouco preocupada pois estava com receio que os alunos mais baixos fossem ficar expostos a alguns comentários. Rapidamente observei que isso não aconteceu. Os alunos agiram naturalmente concluído o trabalho sem dificuldades.</p> <p>Com esta atividade exploraram não só a matemática, trabalhando as medidas como também exploraram a expressão plástica com a ilustração das tiras de papel.</p>
Conclusões	<p>Esta aula foi uma das três que estavam preparadas para trabalhar este tema. Usei uma situação do dia-a-dia dos alunos e isso acabou por motivar e atrair o interesse dos mesmos.</p> <p>Foi possível observar que compreenderam o que são unidades de medida, neste caso o metro. Conseguiram ler as alturas em metros e em centímetros.</p>

Anexo 6:

Ano Letivo 2012/2013

Data: 04/12/2012

Parte I - PLANIFICAÇÃO

Tarefa a realizar	Construção de histórias – “ Esqueleto”
Tema matemático	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita - Conhecimento explícito da língua - Compreensão do oral
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar para aprender e construir conhecimento - Escrever para aprender- Plano de representação gráfica e ortográfica
Descritores de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Construir narrativas no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura - Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, pessoa ou personagem - Escrever uma curta mensagem - Escrever diferentes textos mediante proposta do professor - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento - Cuidar da apresentação final dos textos - Comparar dados e descobrir regularidades - Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: Expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos - Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> Explicitar as regras de pontuação Explicitar regras de ortografia

Capacidades transversais	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação - Representação - Expressão - Discussão
Metodologia	<p>- Apresentar a tarefa aos alunos, explicando que através de um novo método iriam ser construídos dois textos, dividido por duas etapas.</p> <p>Primeira etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começar por mostrar uma folha A3 ao grupo, e explicar como irão utilizá-la. - Colocar no quadro uma questão à qual terão de responder na folha. - Explicar que apesar de responderem à pergunta que está no quadro, o professor também escreverá uma pergunta mistério na folha. - Cada criança responderá à questão, e de seguida dobrará a folha, passando-a ao colega do lado, de maneira a que este não consiga ver o que já está escrito. - Depois de passar a folha por todos, repetir todo o processo com outra folha, alterando apenas a questão. - Terminando as respostas, o professor irá ler ao grupo, o que escreveram na folha, começando por apresentar a pergunta mistério. - Posteriormente, o professor escreverá no quadro todas as respostas. <p>Segunda etapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentado o que escreveram, o professor propõe a construção de um texto que terá que conter todas as respostas dadas pelos alunos. - O professor dá tempo aos alunos para fazerem uma leitura silenciosa, tentando assim organizar as frases. - Depois de fazerem a leitura, o professor irá perguntar quais as sugestões dos alunos para a construção do texto. - Durante a apresentação das sugestões dadas, o professor vai perguntando se estão todos de acordo, uma vez que o trabalho de texto é coletivo, e só assim a sugestão poderá ser aceite.
Materiais a utilizar	<p>Caderno diário; Lápis e borracha; Quadro Papel A3 para o registo</p>