

Potencialidades e Dificuldades das Aprendizagens Individual e em Grupo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Filipa Teixeira Gaipo Borges

Mestrado em

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



Potencialidades e Dificuldades das Aprendizagens Individual e em Grupo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Filipa Teixeira Gaipo Borges

Orientadora:

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

A elaboração deste Relatório de Estágio, bem como todo o percurso acadêmico obtido não teriam sido possíveis sem a ajuda e apoio de algumas pessoas.

Assim sendo, pretendo agradecer do fundo do coração a todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram, pois sem estas não seria possível a concretização desta etapa.

Sinto-me muito orgulhosa por ter conseguido chegar até aqui e por ter conseguido ultrapassar todos os obstáculos encontrados pelo caminho. Não foi fácil, mas tudo valeu a pena.

Deste modo agradeço primeiramente aos meus pais, pois foram eles que lutaram sempre para que eu pudesse concretizar todos os meus objetivos, estiveram ao meu lado incondicionalmente e apoiaram todas as minhas lutas e realizações. Pelo seu amor, paciência, compreensão, apoio e por tudo o que significam para mim, o meu muito obrigada, pois, sem eles nada disto teria sido possível.

Agradeço também ao meu marido, que mais que ninguém sabe o quão difíceis foram estes anos e por ter tido toda a paciência do mundo para me ajudar e aturar nos dias de maior trabalho. Por ter sido o meu companheiro em todas as horas e por estar sempre presente para o que eu precisasse.

Às restantes pessoas da minha família, pois tudo isto foi feito graças ao incentivo e dedicação que sempre tiveram para comigo.

Aos meus amigos que passaram noites a fio a ajudarem-me na concretização e realização de muitos dos materiais utilizados. Por me terem dado todo o apoio, carinho e compreensão necessários.

Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Margarida Serpa, orientadora deste relatório, por todo o apoio prestado e pela sua disponibilidade imediata.

À minha orientadora de estágio, Prof^a. Doutora Josélia Fonseca, por toda a sua disponibilidade e atenção.

Às educadoras cooperantes das escolas onde foram desenvolvidos os meus estágios, por toda a atenção, compreensão e conhecimentos transmitidos aquando da minha lecionação nas suas salas de aula.

À minha colega de estágio incansável Flávia Pires, por ter estado sempre lá para mim, apoiando-me e incentivando-me a concretizar com sucesso todo o meu estágio.

E a todos os docentes que contribuíram para a minha formação ao longo da licenciatura e mestrado, por todos os conhecimentos, dedicação e contributo para o meu crescimento pessoal e educacional.

A todos vós, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Potencialidades e Dificuldades das Aprendizagens Individual e em Grupo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, reporta-se às práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento sintetiza todo o trabalho realizado ao longo dos dois estágios e tem como principal intenção apresentar uma análise e reflexão sistemáticas sobre as intervenções realizadas, ponderando autores da especialidade.

Inclui, igualmente, um estudo sobre as perspetivas dos alunos, educadores e professores sobre a aprendizagem realizada de modo individual e em grupo restrito e alargado. Para a recolha dos dados, foram aplicadas 56 fichas que reuniram a opinião dos alunos da turma de estágio no 1.º ciclo do ensino básico em relação ao modo como foi concretizado o trabalho (individualmente, a pares e em grande e pequeno grupo) e realizadas sete entrevistas a educadores e professores com o intuito de recolher os seus testemunhos sobre a utilização destas formas de organização do trabalho na sua prática letiva diária. Os dados foram tratados mediante análise de conteúdo, dando esta lugar a alguns procedimentos quantitativos.

Assim, procurou-se implementar, durante os dois estágios, diversidade de atividades que promovessem tanto o trabalho individual como a interação e cooperação entre os alunos, no sentido de serem desenvolvidas competências sociais.

Com o estudo efetuado concluiu-se que, para os professores, o trabalho em grupo apresenta-se como uma modalidade reconhecida e aceite pelos professores, capaz de promover as aprendizagens dos alunos e que o trabalho individual é o mais utilizado como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos.

O discurso das crianças em Educação Pré-Escolar valoriza o trabalho individual como sendo o mais satisfatório e no 1.º Ciclo os alunos referiram haver grande aceitação das opiniões dadas aquando da realização de trabalhos em grupo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho de Grupo; Trabalho de Pares; Trabalho Individual.

Abstract

The present internship report entitled *Potential and Difficulties of Individual and Group Learning in Pre-School Education and in 1st Cycle of Basic Education* refers to the educational and pedagogical practices developed in the curricular units of Pedagogical Stage I and II of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

This document summarizes all the work accomplished during the two stages and its main aim is to present a systematic analysis and reflection of the interventions carried out, also taking into account the specialty author's views.

It also encompasses a study of the students, educators and teachers perspectives of individual and group learning, which is limited and broad. In order to collect data, 56 files were used, which gathered the opinion of the students in the internship group from the 1st Cycle of Basic Education in relation to how the work was done (individually, in pairs and in large and small groups) 33 files that gathered the opinion of the students of the Pre-School and then seven interviews were held with educators and teachers in order to gather their opinions about the use of these forms of work organization in their daily teaching practice. The data was processed by content analysis; resulting in some quantitative procedures.

Therefore, it was implemented during the two stages, the diversity of activities that promote the individual work, as well as the interaction and cooperation between the students, in the sense of developing social skills.

With this study it was concluded that, for teachers, that group work presents itself as a modality recognized and accepted by teachers, capable of promoting students' learning and that individual work is the most used method of accessing the students' knowledge. The Pre-School students' feedback was that they valued individual work as the most satisfactory, and 1st Cycle students reported that there was a great acceptance of opinions given when doing group work.

Keywords: Pre-School Education; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Group work; Peer Work; Individual work.

Índice

1. Introdução.....	11
CAPÍTULO I – AS APRENDIZAGENS INDIVIDUAL E EM GRUPO EM ESPAÇO ESCOLAR.....	13
1. Considerações gerais sobre a organização das situações de ensino e aprendizagem	13
2. O trabalho coletivo ou em grande grupo	15
3. Trabalho em pequeno grupo	16
3.1. A realização de tarefas em pequenos grupos	16
3.2. A organização da turma para o trabalho de grupo e a pares	20
4. O trabalho individual em contexto sala de aula	23
5. Estratégias diversificadoras da organização das situações de aprendizagem	26
CAPÍTULO II – OS CONTEXTOS E ATIVIDADES DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	30
1. Reflexões sobre questões da formação inicial de professores	30
2. Caracterização do contexto de estágio em Pré-Escolar	32
2.1. O Meio.....	32
2.2. A Sala.....	33
2.3. O Grupo de alunos.....	35
2.4. Refletir sobre a ação pedagógica no Pré-Escolar	37
3. Caracterização do contexto de estágio no 1.º Ciclo	44
3.1. O Meio.....	44
3.2. A sala.....	45
3.3. O Grupo de Alunos	46
3.4. Refletir sobre a ação pedagógica no 1.º Ciclo.....	48
CAPÍTULO III- PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE AS MODALIDADES DO TRABALHO ESCOLAR INDIVIDUAL E EM GRUPO ..	55
1. Procedimentos metodológicos	55
2. Análise dos Resultados das entrevistas aos docentes	61
3. Conclusões das entrevistas.....	74
4. Análise dos Resultados das opiniões dos alunos sobre as diferentes modalidades de trabalho em Educação Pré-Escolar	76
5. Análise dos Resultados das opiniões dos alunos sobre as diferentes modalidades de trabalho (1.º Ciclo).....	85
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	91

Referências Bibliográficas.....	95
Legislação consultada.....	103
Anexos.....	104

Índice de Figuras

Figura 1: Planta da Sala do Pré-Escolar.....	34
Figura 2: Cartaz das formas com poemas.....	40
Figura 3: Desenho da casa tangram.....	41
Figura 4: Desenhando com Formas.....	42
Figura 5: Conto da História “Uma lagartinha muito comilona”.....	44
Figura 6: Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
Figura 7: Atividade “Vamos às Compras”.....	50
Figura 8: Cartazes dos alunos sobre os cuidados a ter com o sol.....	52
Figura 9: Desenhos das características do Pai.....	53
Figura 10: Oferta do dia do Pai.....	54
Figura 11: Atividade Labirinto 3D.....	76
Figura 12: Construção de fantoches de dedo.....	77
Figura 13: Atividade “O Meu Nome”.....	77
Figura 14: Atividade “As Formas”.....	78
Figura 15: Atividade “Dominó das Cores”.....	79
Figura 16: Jogo das Frutas.....	80
Figura 17: Jogo da Memória Dentário.....	81
Figura 18: Atividade “O Habitat dos Animais”.....	82
Figura 19: Atividade “Revestimento dos Animais”.....	84
Figura 20: Atividade “A Roda das Cores”.....	83

Índice de Quadros

Quadro 1: Distribuição de papéis.....	23
Quadro 2: Materiais disponíveis na sala de estágio destinada à Educação Pré-Escolar.....	35
Quadro 3: Atividades realizadas em contexto Pré-Escolar.....	38
Quadro 4: Atividades realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	48
Quadro 5: Caracterização das Fases do Estudo.....	55
Quadro 6: Caracterização das Entrevistadas.....	61
Quadro 7: Áreas da formação contínua realizada.....	62
Quadro 8: Atribuição de relevância à formação inicial como instrumento de preparação e desenvolvimento profissional.....	63
Quadro 9: Auto percepção daquilo que é mais preocupante ou valorizado na própria docência.....	64
Quadro 10: Discurso sobre a frequência com que a turma é diversamente organizada para a realização do trabalho escolar (organização coletiva, em pequeno grupo, a pares e individualmente).....	65
Quadro 11: Tarefas ou contextos em que são usadas determinadas formas de organização do trabalho escolar.....	67
Quadro 12: Critérios para agrupar os alunos a pares ou em pequeno grupo.....	68
Quadro 13: Competências consideradas de aquisição relevante em função das formas de organização do trabalho escolar.....	68
Quadro 14: Discursos sobre as vantagens das formas de organização do trabalho escolar.....	69
Quadro 15: Discursos sobre as limitações das formas de organização do trabalho escolar.....	71
Quadro 16: Preferências por determinadas formas de organização do trabalho escolar.....	73
Quadro 17: Avaliação das crianças em função das formas de organização do trabalho escolar.....	73

Índice de Tabelas

Tabela 1: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho individual em Educação Pré-Escolar.....	78
Tabela 2: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho a pares em Educação Pré-Escolar.....	81
Tabela 3: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho em pequeno grupo em Educação Pré-Escolar.....	82
Tabela 4: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho em grande grupo em Educação Pré-Escolar.....	84
Tabela 5: Cumprimento das tarefas realizadas.....	86
Tabela 6: Ideias dadas para o trabalho.....	87
Tabela 7: Aceitação de opiniões aquando da realização de atividades de grupo.....	88
Tabela 8: Materiais consultados para a realização do trabalho.....	88
Tabela 9: Autoavaliação das tarefas.....	89

1. Introdução

A elaboração do presente relatório de estágio é uma condição para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como consta do plano de estudos do curso, tendo a ponderação de 8 ECTS.

O conteúdo deste relatório reporta-se às práticas pedagógicas, no desenvolvimento dos estágios, em contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o ano letivo de 2017/2018. Estes estágios decorreram em duas escolas, uma no concelho da Ribeira Grande e outra no concelho de Ponta Delgada.

Incidindo sobre o tema do relatório, a escolha deste partiu, especialmente, da convicção de que é importante diversificar as formas de organização do trabalho escolar e de que a prática interativa valoriza e respeita o saber das crianças. Desta forma, optou-se sempre por destacar a necessidade de se desenvolverem atividades diversificadas, realizadas de forma individual, coletiva e em pequeno grupo ou a pares ao longo dos dois estágios.

Os principais objetivos da elaboração deste relatório de estágio foram os seguintes:

- 1- Dar uma visão geral das atividades realizadas durante os estágios;
- 2- Identificar as formas de trabalho dominantes na intervenção da estagiária, aprofundando modos da sua concretização;
- 3- Discutir algumas das opções pedagógicas adotadas, dando conta das suas implicações e resultados;
- 4- Conhecer as representações das crianças sobre o trabalho que desenvolveram, bem como a sua satisfação em relação ao mesmo;
- 5- Conhecer as representações dos professores sobre as suas formas de trabalho, as justificações para as mesmas e as dificuldades encontradas.

No que diz respeito à estrutura do relatório, o mesmo encontra-se organizado em três capítulos, que se articulam entre si. O capítulo I é referente às aprendizagens individual e em grupos em espaço escolar, onde se faz uma revisão de literatura sobre as diferentes modalidades de trabalho, bem como acerca de algumas estratégias de organização destas situações de aprendizagem. O capítulo II diz respeito à descrição dos contextos de estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível do meio, das instituições e das turmas dos dois estágios, bem como à reflexão sobre algumas das práticas neles desenvolvidas. Por fim, no capítulo III, apresenta-se um estudo sobre as perspetivas de professores e alunos acerca das modalidades de trabalho escolar individual e em grupo, procedendo-se à análise e discussão dos resultados obtidos a partir de entrevistas efetuadas a docentes e de fichas preenchidas pelos alunos.

Capítulo I – As aprendizagens individual e em grupo em espaço escolar

1. Considerações gerais sobre a organização das situações de ensino e aprendizagem

A escola tem um papel de extrema importância para o desenvolvimento global e aprendizagem dos alunos, nas dimensões cognitiva, afetiva, físico-motora, ética e social, entre outras, devendo, explicitamente, “assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes e Silva, 2008, p. 3). Também para Bessa e Fontaine (2002, p. 47), “a escola tem um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspectos sociais da aprendizagem”.

Nos programas do Ensino Básico da atualidade, os alunos têm sido vistos como agentes ativos da sua própria aprendizagem. Por outro lado, em cada turma existem necessidades e saberes diferentes de aluno para aluno e cada vez mais o professor deve recorrer a pedagogias mais heterogêneas, reconhecendo o direito à diferença e implementando uma pedagogia diferenciada, pois, todos os dias a escola enfrenta uma heterogeneidade elevada nas salas de aula (Cadima, 1997).

A diferenciação pedagógica torna-se, desta forma, um aspeto importante na organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, levando o professor a criar condições que assegurem aprendizagens mais sólidas nos seus alunos, pois, de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002, p. 20), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes”.

Tradicionalmente, tem havido a valorização do ensino em grande grupo e de forma individual, mas uma das estratégias de ensino aceites como promotora das aprendizagens dos alunos é o trabalho de grupo. A sua utilização implica uma organização do processo de ensino-aprendizagem diferente dos modelos pedagógicos tradicionais, dando maior destaque à participação ativa do aluno (Pato, 1995, p. 9).

As relações entre os pares assumem um importante papel no domínio das competências sociais, proporcionando um desenvolvimento dos comportamentos sociais baseados na troca de experiências entre duas pessoas e em variados contextos.

Desta forma, quando as crianças iniciam a educação pré-escolar, criam laços sociais com os diferentes intervenientes da escola em que estão inseridas, sobretudo com os seus pares na sala, passando assim a ter um maior número de relações. Tal como refere Torres, Santos e Santos (2008, p. 435) “as crianças inseridas em contextos educativos e de cuidados pré-escolares estabelecem relacionamentos cada vez mais numerosos e qualitativamente diferenciados”.

Katz (2006, p.18) afirma também que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação”. Esta perspetiva apoia a importância das interações entre pares, sendo que estas são mais complexas para as crianças do que propriamente para os adultos, pois como referem Ashley e Tomasello (1998, p. 144), “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos”.

A importância dos pares e dos amigos aumenta claramente na medida em que a criança vai crescendo e, isso reflete-se quer na qualidade emocional dessa interação, quer na quantidade de tempo dedicado aos relacionamentos. Todavia, a influência dos pares tanto pode ser positiva (amizade e suporte) como negativa (rejeição e vitimização).

Para Bronson (2000, p. 175) as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas”. É neste sentido, que se torna importante que a criança seja entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências”. É por isso de extrema importância proporcionar oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens (Vasconcelos, 2009, p. 39).

Como potencialidades do trabalho de grupo, Lebrun (2008, p. 164) afirma que “os trabalhos de grupo são importantes para desenvolver as competências relacionais e sociais dos estudantes, mas igualmente no plano cognitivo (compreensão, análise,

avaliação...”). Isto porque a aprendizagem em grupo visa que os alunos do grupo se aceitem e desenvolvam a sua autoestima e a sua identidade como grupo e, ainda, que reduzam a ansiedade, a insegurança e o sentimento de incapacidade nos seus elementos face a uma tarefa ou a um objetivo perseguido, pois todos se entrem ajudam para esse fim (Freitas, 2003). Nesta interação promovida pelo trabalho em grupo, “o estudante será levado a explicitar, a aprofundar, confrontar, argumentar, avaliar, transformar os seus conhecimentos, em suma, a executar as alterações conceptuais” (Lebrun, 2008, p. 164), mas também atitudinais.

Getzels e Thelen (1960, citados em Arends, 2008, p. 137) desenvolveram um modelo bidimensional para perceber a relação entre as necessidades dos alunos e as condições de vida na sala de aula. A primeira dimensão do modelo é chamada de “dimensão pessoal” e defende que cada comportamento dentro da sala depende das atitudes e personalidades de cada criança, bem como das ações das mesmas para satisfazer as suas necessidades e motivações individuais.

A segunda dimensão do modelo é designada por “dimensão social” e “descreve a forma como as salas de aula estão inseridas dentro de um contexto social”, ou seja, nesta perspetiva, os comportamentos são determinados pelas normas partilhadas, tanto da escola como da sala de aula. A vida na sala de aula é, portanto, “o resultado de alunos motivados individualmente e professores que interagem num contexto social” (Arends, 2008, p. 137).

2. O trabalho coletivo ou em grande grupo

O ensino coletivo implica a realização de uma atividade em simultâneo com todos os alunos de uma turma e está normalmente centrado na transmissão de informação. Pode variar em termos de maior ou menor diálogo ou de maior ou menor componente prática, mas costuma ser liderado pelo professor.

Para Rosenshine e Stevens (1986, citados por Moral, Aznar & Hinojo, 2009) e para Brophy e Good (1986, citados em Moral, Aznar & Hinojo, 2009) existem algumas razões que explicam porque se torna mais eficaz o trabalho em grande grupo:

1- O ensino com toda a turma permite que possa haver a qualquer momento um maior contacto do professor com cada aluno;

2- Para o professor é mais fácil dirigir-se a toda a turma do que a cada aluno de forma individual;

3- Quando os alunos estão a realizar tarefas de forma individual ou em pequenos grupos, torna-se mais difícil dirigir toda a turma. Já quando todos realizam a mesma tarefa é mais fácil unificar a prática e atenção de todos os alunos ao mesmo tempo;

4- O ensino com toda a turma permite aos professores variar as atividades e reagir rapidamente aos sinais dos alunos quando estão distraídos, cansados ou com problemas de compreensão em relação aos conteúdos;

5- Os erros e falta de compreensão de alguns alunos podem servir de exemplo para o conjunto de alunos que compõem a turma.

Moral, Aznar e Hinojo (2009) referem que, apesar de o ensino com toda a turma ser muito importante, o trabalho individual, o trabalho de investigação e o trabalho de grupo também devem fazer parte das aulas para assim se maximizarem as oportunidades de aprendizagem e as capacidades dos alunos.

O grande grupo de alunos que compõem uma turma é também regulado com os pequenos grupos que nela se podem formar, pelo que importa aprofundar o funcionamento do trabalho em pequeno grupo.

3. Trabalho em pequeno grupo

3.1. A realização de tarefas em pequenos grupos

A relação existente entre os indivíduos e os grupos é naturalmente complexa e alvo de muitos dilemas. Há perspetivas que visam encorajar, dar segurança e apoiar cada aluno, como observou John Dewey (1979), ao afirmar que as crianças aprendem quando participam em contextos sociais. Também, Jerome Bruner (1996 citado em Arends, 2008, p. 137) e Vygotsky (1979) defendem que as pessoas aprendem através das relações e participação em cada cultura.

A importância da interação para a aprendizagem, assim como para o desenvolvimento das crianças, tal como observou Moro (1991) em relação ao trabalho de crianças em pequenos grupos, aponta para os avanços cognitivos das crianças a partir do confronto de ideias. Moro (1991, p. 40) ainda refere que, para haver aprendizagem e desenvolvimento, é importante haver conflito, mas, para que haja esse conflito, é necessário haver confronto de ideias opostas, sendo este tipo de confrontos facilmente encontrado nas discussões dos pequenos grupos, quando da troca de perspectivas entre os membros desses grupos, quando o outro traz a cada indivíduo a possibilidade significativa de se expressar, de tomar consciência das diferenças ou oposições.

A ideia de formar grupos de alunos de modo a obterem melhores resultados não é nova e não resulta de uma teoria ou de uma única abordagem. Arends (2008) reforça a ideia de que o trabalho de grupo nas salas de aula motiva os alunos a completar as suas tarefas, fortalece os laços entre os elementos do grupo e desenvolve a comunicação, fazendo com que os mesmos exponham as suas ideias.

Segundo Pato (1995, p. 9), o trabalho em grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir”. Para a autora, através do trabalho de grupo é possível respeitar os ritmos diferenciados de pensamento e ação dos alunos, bem como valorizar e melhorar a aquisição de competências de toda a turma. Freitas (2002, p. 34) também afirma que os alunos “devem habituar-se a analisar os resultados, avaliando-os em permanência, através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objetivos que forem sendo atingidos”.

Ainda Figueiredo (2006) refere que é através da interação que os alunos podem dar e receber ideias para que uma atividade seja realizada com sucesso. Também Sadler (1998, cit. in Black & Wiliam, 2001), ressalta a importância do trabalho de pares em contexto de sala de aula, uma vez que a linguagem utilizada pelos alunos é a mesma que utilizariam numa outra situação, e ainda, porque os alunos aprendem a fazer de professores e examinadores uns dos outros.

Para Pinto (1994), o diálogo entre pares permite também ao professor ver os alunos de outra forma, ou seja, o professor poderá aperceber-se que os alunos são capazes de trabalhar autonomamente e os próprios alunos interessam-se mais e

aprendem “várias coisas” sozinhos ou com os outros. Ainda na opinião do autor, a partilha de experiências entre pares permite aos alunos maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção das suas aprendizagens. Permite também uma melhor compreensão do erro, porque o facto de os alunos chegarem a consensos permite-lhes perceber onde, como e porque se errou, sendo a forma mais fácil de poderem obter o sucesso. Deste modo a criança pode assegurar a sua vontade no grupo desenvolvendo formas de obter a aceitação dos pares e manter a sua posição nesse grupo.

Black e William (2001) referem que uma auto e heteroavaliação entre pares também podem trazer grandes benefícios e que com estas práticas avaliativas os alunos:

- 1) aprendem a avaliar o seu trabalho e o trabalho dos outros e, ao fazê-lo, desenvolvem critérios para julgarem a sua qualidade;
- 2) começam a desenvolver hábitos e capacidades de colaboração nas aprendizagens;
- 3) apercebem-se que os testes podem desempenhar um papel positivo na revisão da aprendizagem;
- 4) tornam-se participantes ativos e não vítimas, no processo de avaliação.

Deste modo, “os instrumentos de avaliação devem ajudar o indivíduo não só a reconhecer os seus pontos mais fracos, mas fundamentalmente a percebê-los e a ser capaz de encontrar meios para os ultrapassar” (Pinto, 2002, p. 64).

Destacando algumas potencialidades do trabalho de grupo, Lebrun (2008, p. 164) afirma que “os trabalhos de grupo são importantes para desenvolver as competências relacionais e sociais dos estudantes, mas igualmente no plano cognitivo (compreensão, análise, avaliação...)”. É importante que num trabalho em grupo os alunos se aceitem e desenvolvam a sua autoestima e a sua identidade, tal como é importante que estes reduzam a sua insegurança e o sentimento de incapacidade face a uma tarefa. Ainda nos trabalhos de grupo é mais fácil perceber os diferentes estádios de desenvolvimento dos alunos e acompanhar os ritmos de pensamento e ação diferenciados (Pato, 1995, p. 9).

Para que os alunos possam formar grupos de trabalho é importante ter em conta alguns aspetos. O espaço deverá permitir aos alunos ter acesso aos materiais, fazer com

que estes criem uma proximidade física, bem como uma interação cara a cara. A formação dos grupos será mais eficaz se for heterogénea, permitindo, como já referido, a troca de ideias a partir de diferentes linhas de pensamento, bem como de vários níveis de conhecimentos, onde os alunos aprendem uns com os outros.

Assim, o trabalho em grupo facilita as aprendizagens, mas a verificação destas requer uma avaliação individual, pois é necessário que cada aluno se sinta responsável pelo trabalho que tem a desenvolver. Para facilitar esta componente, Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 29-30) consideram ser necessário:

- Formar grupos pequenos;
- Haver testes individuais;
- Colocar questões orais ou solicitar a demonstração de certas competências a elementos do grupo ao acaso;
- Observar sistematicamente o trabalho dos grupos;
- Existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem, o qual poderá fazer perguntas para que cada membro demonstre se de facto compreendeu, aprendeu ou é capaz de explicar as respostas e conclusões do grupo.

Pichon-Rivière (2000) aponta para cinco papéis que um grupo pode desempenhar. O primeiro é o papel de líder de mudança, onde o aluno se encarrega de enfrentar os conflitos, ajudar a procurar soluções e levar avante as tarefas a realizar. O segundo é o papel de líder de resistência, que não se arrisca, mas num grupo não existe um líder sem o outro, havendo assim um equilíbrio. O terceiro é o bode expiatório, que assume as culpas pelo grupo, livrando o grupo do mal-estar, da ansiedade e do medo. O quarto é o silencioso que obriga os elementos do grupo a falar, assumindo as dificuldades dos outros em estabelecer a comunicação. Por último o porta-voz que dá forma aos sentimentos e angústias do grupo.

Muitas vezes no trabalho de grupo o papel de líder a ser seguido não é fixo, podendo ser mudado de acordo com cada trabalho (Riess, 2010).

3.2. A organização da turma para o trabalho de grupo e a pares

Para se formar um grupo de trabalho, podemos optar por formá-lo de modo espontâneo ou mesmo recorrendo a algumas técnicas, tais como, as características comuns ou divergentes entre os alunos, os temas dos trabalhos, a sequência de lugares ocupados ou outros critérios (Castro & Ricardo, 1998). Para além da formação dos grupos, o próprio professor necessita de algum esforço e imaginação, pois “a concretização impõe-lhe papéis diversificados e o campo de avaliação abre-se em extensão e em profundidade” (Pato, 1995, p. 60).

Os grupos tanto podem ser homogêneos como heterogêneos e ter um número variável de elementos, dependendo do número de alunos na turma, da sua idade e da própria natureza das tarefas a realizar (Pato, 1995; Castro & Ricardo, 1998). Para que o trabalho seja um meio de aprendizagem, é importante que o professor tenha sempre em conta as características do grupo, devendo, sempre que possível, recorrer-se a estratégias diferenciadas (Reis, 2011, p. 29).

De acordo com Johnson e Johnson (2009), existem algumas barreiras físicas que devem ser ultrapassadas para que haja motivação e uma boa comunicação entre os grupos. Estas são a própria acústica da sala, a distribuição dos lugares, a ventilação, a temperatura e a iluminação, bem como a altura do dia em que o trabalho é realizado. Muitas vezes, são estas barreiras que causam a desmotivação e o desinteresse dos alunos.

Deste modo, percebemos que sem os recursos adequados para a realização das tarefas pedidas, o resultado poderá não ser o esperado, pois a metodologia de trabalho de grupo, que envolve um conjunto de pessoas que trabalham para atingir o mesmo objetivo, exige algumas condições para que haja um bom funcionamento do grupo.

Para alguns autores como Pato (2001), Traver (2008), Freitas e Freitas (2002), Johnson e Johnson (1987) e ainda Zimerman (1997), a organização da turma para um trabalho de grupo não deve ser feita de forma aleatória, mas sim seguindo alguns critérios, tais como:

- **Número de alunos por grupo:** Para um grupo ser coeso e prático, é preciso que este não tenha mais do que cinco elementos, pois, é notório que, quando o grupo

ultrapassa este número de elementos, os seus integrantes tendem a subdividir-se (Pato, 2001). Contudo, Johnson e Johnson (1987) aconselham que no início de carreira os professores devem recorrer a díades ou tríades, pois é com tempo e experiência que os alunos vão adquirindo capacidades para trabalhar em grupos de maiores dimensões.

- **Número de grupos por turma:** Numa turma, com a quantidade de alunos existentes em média de vinte a trinta, deverão formar-se no máximo seis grupos, para evitar um elevado número de grupos na turma, o que dificultaria o acompanhamento dos grupos por parte dos professores (Pato, 2001). Também Zimerman (1997) já referia que o número de elementos no grupo não deve ser excessivo para não colocar em causa a comunicação, audição e visão dos seus participantes;

- **Grupos homogêneos e grupos heterogêneos:** Os grupos homogêneos são aqueles em que os alunos têm características semelhantes, por exemplo, o mesmo nível de aproveitamento, a mesma idade ou o mesmo género. Já os grupos heterogêneos são o oposto, pois são aqueles cujos alunos têm diferentes características, no caso dos exemplos dados, diversos níveis de aproveitamento, diferentes idades ou diferentes géneros (Pato, 2001). Traver (2008) aponta serem os grupos heterogêneos os mais importantes para se potenciar a comunicação nos processos de aprendizagem.

- **Grupos espontâneos, grupos mistos, grupos formados de acordo com interesses comuns:** Quando o professor pede para os alunos se juntarem em grupos de quatro ou cinco elementos sem dar qualquer outro tipo de indicação, inevitavelmente estará a fazer com que os alunos se juntem por afinidades. Adotar esta estratégia para a formação destes grupos espontâneos pode acarretar, de acordo com Pato (2001), alguns problemas, tais como: haver alunos que se sintam excluídos dos grupos formados; existirem amizades pouco duradouras que geram conflitos; e até juntarem-se no mesmo grupo alunos com problemas comportamentais, levando a consequências indesejáveis para o funcionamento do próprio grupo.

Ainda, para Pato (2001), para evitar que os alunos criem estes grupos de forma espontânea, é necessário obedecer aos seguintes critérios:

- a) constituir grupos com quatro ou cinco elementos;

b) privilegiar a formação de grupos heterogêneos em termos de aproveitamento escolar ou idades;

c) assegurar grupos mistos quanto ao gênero;

d) formar grupos em função de interesses ou objetivos comuns.

- **Tempo de duração dos grupos:** Os grupos formados para a realização de uma determinada tarefa com duração limitada tendem a separar-se após a conclusão das referidas tarefas. Estes grupos são considerados variáveis, porque diferem nos seus elementos em função das tarefas para as quais são formados.

Já para os grupos fixos, ou seja, os que são formados para trabalharem numa tarefa ao longo de todo o ano letivo, é necessário assegurar que esses grupos disponham de tempo e maturidade para o seu crescimento, acompanhando os objetivos gerais previstos no plano anual de ensino/aprendizagem (Freitas & Freitas, 2003; Ribeiro, 1990).

Apesar de todos os cuidados, é de extrema importância que o professor esteja atento à rejeição, por parte dos alunos, do trabalho a desenvolver. Quando a rejeição é causada por dificuldades no relacionamento com os colegas do grupo, o professor deve dialogar com o aluno e com os seus companheiros. Não atender a estes problemas poderá fazer com que o aluno, mesmo a curto prazo, baixe o seu aproveitamento de forma significativa, principalmente se este já padecer de problemas de aprendizagem (Pato, 2001).

De um modo geral, de acordo com Freitas e Freitas (2002, p. 40), a regra fundamental para que um grupo funcione é “que ele respeite o princípio da interação face a face, ou seja, que todos os grupos tenham a possibilidade de se olharem mutuamente”.

No que diz respeito à integração dos elementos de um grupo, Fraile (1998) defende a distribuição de papéis segundo seis categorias:

Estimulador	Elogia, incentiva a participação e a apresentação de todos os pontos de vista.
Conciliador	Apazigua eventuais conflitos entre os membros do grupo.
Facilitador da Comunicação	Coordena os trabalhos; esclarece eventuais bloqueios comunicativos.
Observador/ Comentador	Regista dados relativos às intervenções dos elementos do grupo; apresenta o balanço dos trabalhos.
Verificador	Verifica a pertinência das participações e arquiva todos os materiais do grupo.
Intermediário	Estabelece a ponte comunicacional entre o grupo e o professor.

Quadro 1. Distribuição de papéis. Fonte: Ribeiro (2006, p. 53-54)

Explicitados alguns dos procedimentos a adotar na organização da lecionação em pequeno grupo, passamos a fazer breve referência ao trabalho a pares. Muitas das considerações feitas para o trabalho em pequeno grupo também são válidas para a realização de tarefas dois a dois, efetuadas as devidas adaptações. A colaboração entre dois alunos requer a existência de objetivos comuns, bem como a procura de equilíbrio entre o esforço de ajudar e a obtenção de ajuda do colega. O tipo de relação que se estabelece entre ambos pode ser de igualdade ou de tutoria, no caso de um deles assumir o papel de tutor. Em geral, falar com o colega sobre as matérias em estudo permite facilmente a organização do pensamento e a obtenção de *feedback* sobre o que se diz, uma vez que a comunicação oral poderá ser uma constante. No entanto, pode apontar-se como limitação o facto de alguns alunos permanecerem dependentes do colega, limitando interações mais alargadas, ou o professor ter alguma dificuldade em gerir os apoios a prestar a muitos subgrupos numa turma.

4. O trabalho individual em contexto sala de aula

Segundo Nebraska (1994), o trabalho individual é de máxima importância para que os alunos construam não só as suas aprendizagens mas também que consigam

valorizar as suas construções pessoais. É de salientar que isto não consiste apenas em realizar as mesmas tarefas com todos os alunos, mas sim tarefas distintas de acordo com as necessidades individuais de cada um. Neste sentido, é importante referir que, tal como aponta Dottrens (1977), existem algumas diferenças entre trabalho individual e trabalho individualizado. Para o autor, o trabalho individual é aquele que é imposto pelo educador/professor, em que todos têm a mesma tarefa, independentemente do nível de compreensão das crianças acerca do tema. Ou seja, o trabalho individual é executado pelo aluno sozinho, sem interajuda ou cooperação de colegas. Por sua vez, o trabalho individualizado é “adaptado a cada indivíduo, preparado para ele próprio porque será ele a executá-lo e em condições bem precisas” (Dottrens, 1977, p. 30), podendo ser decidido pelo aluno.

Algumas investigações relativamente recentes consideram que o trabalho individual e o de pequeno grupo são os que visam uma aprendizagem mais adequada e de qualidade, uma vez que ajudam os professores e educadores a terem uma atenção mais eficaz tanto ao nível das necessidades como ao nível das aprendizagens dos seus alunos (Wasik, 2008).

Uma potencialidade do trabalho individual é dar a possibilidade a cada aluno de trabalhar ao seu próprio ritmo, mas os alunos ao acabarem as suas atividades em tempos diferentes podem causar problemas ao educador/professor no que diz respeito à gestão de tempo das suas aulas. Outro problema que pode ocorrer nos trabalhos individuais é o facto de o professor dar mais atenção a alunos específicos ou com mais dificuldades, acabando por deixar os restantes alunos sem a direção adequada. Para que se possa resolver este problema, sempre que o professor/educador reparar que há falta de compreensão por algum aluno, este deve dirigir-se a toda a turma em voz alta para esclarecer estas dúvidas. (Moral, Aznar & Hinojo, 2009).

Para que o trabalho individual não seja visto como uma perda de tempo o aluno precisa de ir recebendo *feedback* por parte do professor/educador. De acordo com Rosenshine e Stevens, (1986), este *feedback* pode ser dado de várias formas distintas:

- Durante o trabalho, o professor/educador deve circular pelos alunos, dando-lhes um *feedback* verbal;

- Agrupar os alunos por pares, após a conclusão do trabalho para que o outro colega possa corrigir e dar *feedback* sobre o trabalho realizado;
- Recolher os trabalhos e assim dar o *feedback* após o término das aulas;
- Terminar a aula falando sobre os temas trabalhados pelos alunos e fazendo-lhes questões acerca dos mesmos.

Segundo Muijs e Reynolds (2005, referidos por Moral, Aznar & Hinojo, 2009), para que possa haver um bom *feedback* é necessário que o trabalho individual do aluno seja constantemente acompanhado pelo professor/educador. É importante que o professor dedique o mesmo tempo a todos os alunos e não somente a um determinado aluno. Neste sentido, Santana (2007) defende que o professor deve ser mais do que um simples proporcionador de tarefas, deve ser um forte agente da aprendizagem, pois “Não se trata de simplificar a tarefa para que se possa encaixar no seu nível de desenvolvimento e assim ser compreendida pelo aluno, mas de o ajudar a lidar com toda a complexidade que a mesma envolve...”.

Diferente do trabalho individual há o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) que é uma rotina proposta pelo Movimento da Escola Moderna e que se assume como uma estratégia facilitadora de processos de diferenciação pedagógica. Alguns exemplos desta rotina são a realização de exercícios propostos em ficheiros, o estudo a partir de textos informativos ou manuais ou qualquer outro processo de consolidação ou desenvolvimento de aprendizagens (Niza, 1998). Cada aluno está envolvido nas suas próprias atividades, “previamente planeadas num menu com múltiplas escolhas” (Niza, 2009, p. 3). A esse menu chamamos de Plano Individual de Trabalho (PIT) e é através deste documento que os alunos se tornam responsáveis por planificar e executar o seu trabalho individual, “de acordo com o plano estratégico estabelecido e em conformidade com as regras definidas cooperativamente.” (Graves-Resende & Soares, 2002).

É importante referir que o trabalho dos alunos não é apenas orientado pelo seu PIT mas também por um conjunto de mapas de registo dos seus percursos, como é o caso das listas de verificação (Serralha, 2007). Nesta linha de pensamento, Niza (2009) afirma que o trabalho de estudo autónomo tem de ser apoiado “num conjunto vasto de recursos, devidamente classificados para permitirem uma fácil identificação e utilização” (p. 4).

Já Gomes e Pinto (2013) referem ainda que este não é um momento de trabalho individualista, pois os alunos não só são livres de realizar atividades a pares, como podem pedir ajuda ou mesmo ajudar os colegas na realização de tarefas em que surjam dificuldades. No entanto, não poderão contar com o apoio do professor, se tal não for previamente definido.

De acordo com Przesmycki (1991), com o trabalho autónomo, espera-se que os alunos consigam cumprir os seguintes objetivos:

- 1) adquirir as técnicas de como se faz a pesquisa de informação;
- 2) aprender a avaliar as suas produções;
- 3) saber comunicar/apresentar as suas produções.

Portanto, a autonomia é a capacidade de o aluno se responsabilizar pela sua aprendizagem, refletir criticamente e tomar as suas decisões. (Zoghi & Dehghan, 2012).

5. Estratégias diversificadoras da organização das situações de aprendizagem

São vários os modelos pedagógicos que procuram diversificar a organização das aprendizagens. A título de exemplo, aqui faremos breve referência ao Modelo High/Scope e ao Movimento da Escola Moderna (M.E.M.).

Weikart (2004, p. 23) refere que o currículo High/Scope “é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseia no desenvolvimento natural das crianças”. No que diz respeito à abordagem deste modelo, Tretjack (2010, p. 9) refere, também, que “as crianças têm oportunidade de fazer escolhas baseadas nos seus interesses individuais e no seu nível de desenvolvimento”.

Para Espstein (2003, p. 2) o Modelo em análise tem como objetivos ajudar as crianças a:

- 1- serem mais autónomas e capazes de tomar decisões, bem como saberem relacionar-se com os outros;
- 2 - tornarem-se mais independentes e responsáveis;

3 - aprenderem a planear as suas atividades e a trocarem experiências com outras crianças e professores;

4 - aprenderem, através da interação com as outras pessoas;

5 - adquirirem conhecimentos e competências em diversas áreas;

Pretende-se então com este modelo potenciar as áreas do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor (Espstein, 2003, p. 2).

Quanto ao Movimento de Escola Moderna (M.E.M.), define-se como um modelo pedagógico que tem em conta as particularidades de cada aluno. O envolvimento dos alunos nas práticas diárias da escola “não só possibilita a construção das aprendizagens de conceitos complexos, como o de democracia, mas contribui também para o crescimento pessoal e social” (González, 2002, p. 85). São instrumentos básicos deste modelo a planificação do trabalho a desenvolver também liderada pelas crianças e não só pelo adulto, o trabalho de projeto da iniciativa das crianças, os ficheiros de trabalho autónomo, os registos, pelas crianças, das atividades realizadas, a auto e heteroavaliação e o Conselho de Cooperação Educativa.

Passamos, então, a apresentar de forma sistemática algumas estratégias que permitem dar resposta à gestão da heterogeneidade escolar, tais como:

Estratégia 1: o envolvimento e responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem. Não é apenas benéfico para o aumento dos saberes dos alunos e para o seu prazer em aprender, mas também para um maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos (Resende, 2002). De acordo com Turner (1995, citado em Lai, 2011, p. 5), a motivação é sinónimo de envolvimento porque o aluno “usa voluntariamente um alto nível de autorregulação nas estratégias de aprendizagem, como o prestar atenção, ligar-se, o planear e monitorizar”, isto é, elementos inerentes à motivação. Já Markell (2007) tem uma perspetiva diferente, mas ainda assim defende a mesma ideia na medida em que considera o envolvimento e a motivação como conceitos diferentes, mas que estão intimamente relacionados, pois, quanto mais motivados se encontram os alunos, mais eles se tornam envolvidos.

Estratégia 2: o conhecimento das capacidades, interesses e dificuldades de cada aluno. Pois, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as

crianças estão inseridas são práticas necessárias para compreender melhor as suas características e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Estratégia 3: a planificação de atividades e realização de projetos adequados às necessidades das crianças. Conhecendo bem os seus alunos, o educador/professor poderá obter informações que o auxiliem nas atividades que pretende trabalhar com eles (ME, Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Para esta estratégia faz-se importante a observação para que o educador/professor tenha a oportunidade de conhecer as necessidades de cada aluno de forma individual bem como os seus interesses. Esta observação irá fazer com que o professor/educador planifique de forma flexível e integrada para todos os alunos da turma. Após a planificação, o professor/educador coloca em prática todas as suas intenções educativas, “adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Estratégia 4: a participação da criança na planificação e no desenvolvimento das atividades a realizar. A criança deve aprender interagindo, devendo ter um papel ativo (Formosinho, 1998, p. 144).

Estratégia 5: o proporcionar de situações por meio das quais os alunos sintam a necessidade de agir. Fazer com que os alunos se dediquem à descoberta de algo que consiga despertar o seu interesse (Costa, 2006, p. 27).

Estratégia 6: a necessidade de estimular os alunos tendo sempre em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem e motivações dos mesmos. É importante que se criem ambientes favoráveis onde os alunos se sintam confortáveis (Formosinho, 2013).

Estratégia 7: a criação de áreas diferenciadas para as atividades que permitam as aprendizagens curriculares (Formosinho, 2013, p. 83). De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 37), “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. Deste modo, o espaço deve estar devidamente organizado mediante os interesses das crianças, sendo importante que a

sala esteja dividida em áreas de interesse, bem diferenciadas, que sejam promotoras de aprendizagens diversificadas.

Estratégia 8: a avaliação das crianças através da observação, da interação e do registo diário de notas ilustrativas. Os professores/educadores devem apoiar-se “naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 9). É importante que o professor/educador, durante e depois das atividades, faça uma avaliação ao desempenho dos alunos para assim “adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Desta forma, terá a oportunidade de perceber o que correu bem ou o que poderá melhorar, sempre com o intuito de que os alunos evoluam nas suas aprendizagens.

Quanto às estratégias de aprendizagem, Dembo (1994) classifica-as em cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são responsáveis pelos processos intelectuais dos alunos atuando diretamente na organização, armazenamento e processamento da informação. As metacognitivas estão relacionadas com os processos cognitivos que o aluno realiza de forma consciente e autorregulada e que lhe possibilitam analisar e refletir sobre o seu próprio pensamento e a sua aprendizagem, ou seja, favorecem o entendimento das tarefas propostas durante o processo de ensino, levando os alunos a compreender e a regular as estratégias apropriadas ao planeamento e desenvolvimento das atividades.

Capítulo II – Os Contextos e Atividades de estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo pretende-se dar a conhecer as intervenções educativas que decorreram, no âmbito da formação inicial, em contexto Pré-Escolar e do 1.º Ciclo no Ensino Básico, dando maior ênfase às atividades que estão intimamente ligadas ao tema escolhido para o presente relatório de estágio.

Este tópico contém algumas reflexões teóricas acerca da formação inicial de professores bem como as caracterizações dos contextos de estágio, tanto em Educação Pré-Escolar, que decorreu numa Escola EB/JI1 da ilha de S. Miguel – Açores, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu com uma turma do 3º ano noutra escola EB/JI1, da mesma ilha. Destas caracterizações fazem parte uma breve caracterização do meio envolvente bem como uma caracterização da sala e do grupo/turma onde se desenvolveram os estágios.

1. Reflexões sobre questões da formação inicial de professores

A formação inicial de professores pode ser definida como “o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002, p. 18).

Esta formação está enquadrada pela legislação (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e é indispensável para a prática da profissão tanto em termos do conhecimento do funcionamento dos educandos, do domínio dos conteúdos a lecionar e, como refere Campos (2002), dos respetivos métodos e técnicas, bem como da formação pessoal e social a assegurar.

Na verdade, foi o Processo de Bolonha que nos trouxe um novo paradigma de formação inicial de professores baseando-o no princípio de que esta formação se deve centrar no aluno e nas suas competências. Esta perspetiva está alinhada com a evolução das conceções pedagógicas que colocam o futuro professor como sujeito da sua própria formação (Mesquita, 2016, p. 55-77).

Também de acordo com Pacheco (2011, p. 74), a partir do Processo de Bolonha, procedeu-se a uma “nova organização curricular com a passagem de uma aprendizagem centrada nos conteúdos para uma aprendizagem centrada nas competências”. O autor ainda refere que, embora haja esta mudança paradigmática, não há “estudos com impacto nacional” que permitam afirmar que a mudança no ensino, no que diz respeito às competências, tenha correspondido mais à efetiva “alteração de práticas curriculares” do que à incorporação de conceitos (p. 75).

O grande objetivo do sistema de formação de professores é que esta formação possa contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve advir da capacidade de o professor atuar, sendo capaz de gerir uma escola autónoma, bem como o próprio território educativo (Campos, 2002).

A formação inicial de professores contém, no entanto, algumas fragilidades, nomeadamente o facto de haver um desfasamento entre a teoria e a prática e o facto de não existir uma ligação entre a instituição responsável pela formação e as escolas. (Ribeiro, 1997, p. 5).

Segundo Esteve (1999, p. 100), não houve “mudanças significativas na formação de professores”, pois os mesmos continuam a ser “formados de acordo com velhos modelos normativos”.

O que sobressai destes aspetos é a valorização que as instituições formadoras continuam a fazer dos modelos clássicos de formação (Decreto-Lei n.º 240/2001). Aponta-se, portanto, uma (re) conceptualização da formação inicial de professores, que valorize a construção de competências nas dimensões apontadas pelo Perfil Geral de Desempenho Docente (Decreto-Lei n.º 240/2001), centrando essa construção na investigação a efetivar sobre a ação profissional.

No que diz respeito às competências do professor e como citado por Le Boterf (1997, p. 39) “o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa”, ou seja, cada docente deve saber agir na complexidade. Isto significa que deve saber agir com pertinência, indo além do prescrito, saber o que fazer, dirigindo a sua própria ação e atuando de forma pertinente na resolução dos problemas (Le Boterf, 1997). Um profissional deve ainda saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro do seu contexto de trabalho, o que significa que, para colocar em prática uma

competência é fundamental considerar que existe um contexto onde esta competência possa ser mobilizada. Será um profissional competente quem, de acordo com Malglaive (2003), souber utilizar e deter os seus saberes e capacidades.

Ainda na linha de Le Boterf (1997) o profissional deve saber integrar os saberes múltiplos e heterogêneos, organizando e utilizando os recursos que possui para a realização de uma atividade. Ele tem que saber alterar estratégias em função das situações que vai encontrando, ou seja, saber improvisar. Saber transferir, utilizando os conhecimentos adquiridos e colocando-os em prática nos diferentes contextos. Saber aprender e aprender a aprender, ou seja, aprender com a experiência, fazendo da sua prática uma oportunidade de criação do saber, bem como dominar processos e estratégias de aprendizagem. E por fim, o profissional deve comprometer-se ou empenhar-se, agindo com autonomia e assumindo responsabilidades.

Neste contexto e de acordo com o que foi dito acima, o profissional deve privilegiar as competências, que são muito mais que mero conhecimento consolidado (Perrenoud, 2000, p. 12), o que tem implicações na forma como é assegurada a formação inicial. Assim, os estabelecimentos de ensino superior por onde passa terão de ser o espaço que prepara o formando/estagiário para a vida e não apenas um espaço reservado à aquisição de conhecimentos teóricos.

2. Caracterização do contexto de estágio em Pré-Escolar

Neste ponto far-se-á uma breve contextualização do meio, da sala e do grupo de alunos referentes ao estágio em contexto Pré-Escolar. É de salientar que esta contextualização remete sobretudo para condições do início do estágio.

2.1. O Meio

No que diz respeito à caracterização do meio envolvente à escola, trata-se de localidade que fica a cerca de 5km do centro urbano, o que se tornou numa mais-valia para os alunos em caso de visitas de estudo a possíveis lugares de interesse. Tem infraestruturas de apoio ao sector primário e secundário, proporcionadoras da criação de

postos de trabalho. Esta situação permite uma maior aproximação das crianças às profissões dos pais que, na sua maioria, trabalham na localidade.

A nível cultural, realizam-se várias festas tradicionais, incluindo as religiosas, muito valorizadas pela população local, no seu folclore e na sua música, atraindo inúmeros visitantes não residentes na localidade.

No que respeita ao património arquitetónico edificado há espaços e equipamentos públicos que possibilitam a realização de eventos escolares, nomeadamente de peças de teatro e a visualização de filmes que possam ser benéficos para o desenvolvimento infantil. Esses espaços também permitem a realização de palestras/ ações de formação com e para pais e professores para um maior envolvimento de todos, em prol do bem-estar das crianças. Além disso, conta com espaços de museu, dando a possibilidade de os alunos poderem observar peças museológicas utilizadas pelos seus antepassados em práticas tradicionais açorianas.

Relativamente ao desporto, destaca-se a existência de vários clubes desportivos ligados ao futebol, voleibol, atividades náuticas, equitação, etc. Todos esses clubes são muito importantes para a dinamização de atividades desportivas em contexto escolar porque permitem às crianças experienciarem desportos e modalidades que a escola não consegue oferecer devido à limitação do espaço, sendo igualmente importantes no processo de promoção da prática de um estilo de vida saudável e na ocupação dos tempos livres das crianças.

2.2. A Sala

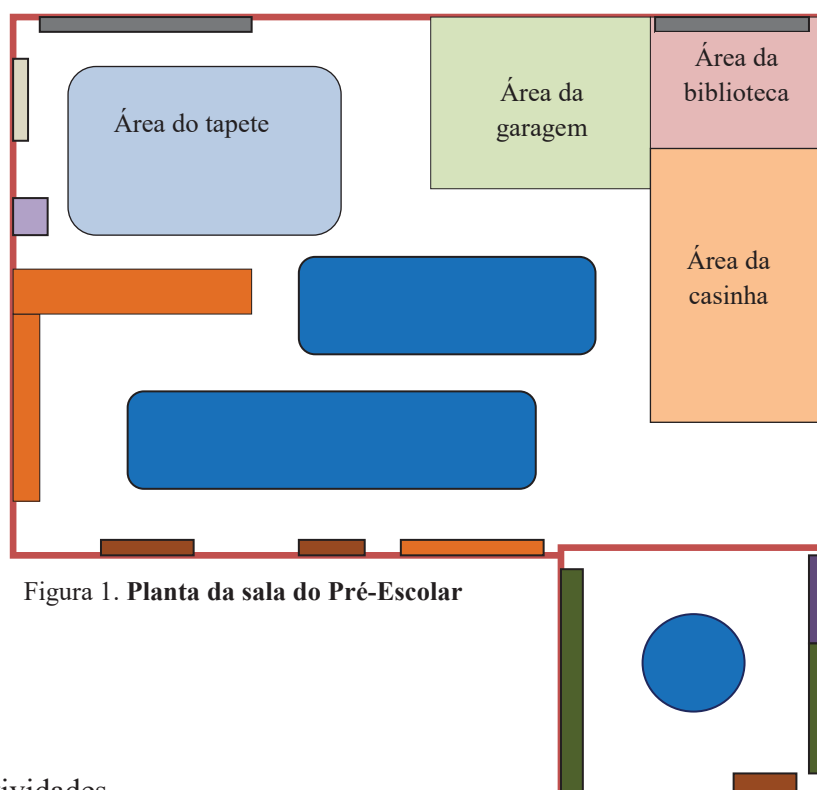
A sala de educação pré-escolar onde a estagiária lecionou estava organizada conforme as necessidades do grupo, isto é, com espaço para que as crianças pudessem circular, trabalhar e brincar à sua vontade, podendo ser alterada sempre que necessário para o bom funcionamento das atividades. A sala tinha formato retangular (Figura 1) e contava com móveis e adereços de cores apelativas.

A sala possuía, ainda, duas mesas grandes no seu centro para as atividades das diferentes áreas do saber e uma mesa redonda pequena para atividades plásticas e brincadeiras com plasticina (área suja).

A área do tapete contava com um *smartboard* para a apresentação de material audiovisual e um computador. Ao lado do tapete havia a área da garagem, seguindo-se a área da biblioteca, a área da casinha e uma área com lavatório e armários. A divisão por áreas possibilita diferentes aprendizagens, pois, de acordo com Formosinho e Niza (2001, p. 11-12), “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade”.

No que diz respeito às rotinas da sala em idade Pré-Escolar, estas assumem um papel de destaque uma vez que “a criança interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” (Formosinho & Niza, 2007, p. 66).

A Figura 1 que se segue representa a planta da sala onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar.



Legenda:

- Portas
- Mesas de atividades
- Armários de material escolar
- Área da Informática (Computador)
- Armários

- Lavatório
- Placards de exposição de trabalhos

No Quadro 2 que se segue estão indicados os materiais utilizados na sala para a realização das atividades.

Área	Recursos
Garagem	Brinquedos; jogos de construção.
Casinha	Mobiliário; objetos diversos relacionados com o espaço.
Jogos	Puzzles; dominós; jogos de seriação; encaixes; jogos sensoriais; cartas sequenciais;
Matemática	Mesa; cadeiras; estante de apoio; jogos; ficheiros adaptados à faixa etária.
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Mesa; cadeira; material de escrita; Jogos de tabuleiro.
Computador	Computador; colunas; quadro interativo e jogos multimédia.
Conhecimento do Mundo	Jogos de animais.
Expressões	Material de pintura; tesouras, colas, plasticina, materiais de desperdício; materiais decorativos; Cds de áudio; instrumentos musicais; Leitor de Cd; jogos; fantoches.
Biblioteca	Estante; livros de várias categorias; banco.
Tapete/Registos	Tapete; placar; quadros de registo

Quadro 2. Materiais disponíveis na sala de estágio destinada à Educação Pré-Escolar

2.3. O Grupo de alunos

Passando agora para uma caracterização do grupo de crianças, é importante salientar que este grupo era composto por dezoito crianças, entre os quatro e os seis anos de idade, sendo sete do género masculino e onze do género feminino.

Em termos cognitivos, a idade das crianças remete-nos para o período pré-operatório, atendendo aos estádios de Piaget. As crianças, neste período, aprendem através da ação. Segundo Jones, Swift e Jahson (1998, referidos por Papila, Olds & Feldman, 2001, p. 332), “as crianças do período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram”. Ainda neste sentido,

“através da aprendizagem pela ação, as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Desta afirmação verifica-se a importância que as experiências das crianças têm para a sua aprendizagem.

De acordo com as indicações da orientadora cooperante, o grupo em questão caracterizava-se por ser muito interessado, participativo e receptivo a novas experiências e aprendizagens.

As crianças residiam, na sua maioria, na localidade e chegavam ao jardim-de-infância acompanhadas pelos pais ou familiares.

Nesta sala havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais que esperava por uma avaliação e uma criança que frequentava sessões de terapia da fala, na própria escola.

As crianças no geral mostravam autonomia nas suas necessidades básicas de higiene e alimentação sem recorrer à ajuda do adulto e na realização de algumas atividades de expressão plástica, escolhiam as atividades livres que pretendiam fazer nos momentos em que a rotina assim o permitia e ajudavam na arrumação de materiais.

Relativamente à organização do grupo de crianças, todos os dias era nomeado um responsável pela sala. Eram realizadas muitas atividades em grande grupo, na área do tapete e nas mesas de atividades trabalhavam individualmente, a pares ou em pequeno grupo, o que permitia às crianças partilhar experiências, aprender a cooperar e a respeitar os outros. As crianças aderiram com entusiasmo às atividades, quer orientadas, ou não, mostrando normalmente interesse e empenho.

É ainda de referir que, na sala, foram estabelecidas algumas regras, implementadas por mim e pela minha colega de estágio, em conjunto com as crianças, para uma melhor organização da mesma. Essas regras foram, maioritariamente, respeitadas e cumpridas pelo grupo.

No que concerne às áreas de conhecimento, as crianças demonstraram muito interesse e empenho nas atividades que integravam as Expressões Artísticas. Utilizar, por exemplo, a Expressão Dramática foi uma mais-valia para o meu trabalho, pois consegui penetrar no mundo das crianças e ajudá-las no seu desenvolvimento emocional

e expressivo. Sousa (2003, p. 32) refere que o “uso do jogo dramático pelo educador (...) é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação”.

Outra das áreas em que as crianças revelaram maior interesse e vontade em aprender foi a área do Conhecimento do Mundo, porque abrangia temas do dia-a-dia e eram também temas muito diversificados. No entanto, algumas crianças apresentavam algumas dificuldades no que dizia respeito ao raciocínio lógico matemático, principalmente aquando da comparação de quantidades. Porém, a maioria das crianças sabia contar progressivamente até 5, à exceção de duas crianças, uma de 3 anos e outra de 5 anos e conseguiam associar o número à quantidade de um determinado conjunto de objetos.

Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maior dificuldade apresentada era a escrita autónoma do próprio nome, se bem que isso não se aplicava a todas as crianças, sendo que havia diferentes faixas etárias, era mais notório nas crianças mais novas, havendo uma ou outra exceção nas crianças mais velhas. Algumas crianças tinham mais dificuldades na produção da escrita silábica. Mas de um modo geral, as crianças estavam dentro dos parâmetros normais para as suas idades.

2.4. Refletir sobre a ação pedagógica no Pré-Escolar

Neste ponto apresenta-se, no Quadro 3, uma síntese de todas as atividades curriculares planificadas e concretizadas ao longo do estágio na sala do Pré-Escolar, não sendo incluídos os momentos iniciais do acolhimento às crianças, pois constituíam uma rotina. A seguir, de forma mais descritiva, dar-se-ão exemplos de atividades implementadas. Neste sentido, o conjunto das atividades desenvolvidas surge da articulação das diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas O.C.E.P.E (2016), nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística, com quatro subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; Domínio da Abordagem à Linguagem Oral e Escrita; e Domínio da Matemática.

Atividades	Áreas/Domínios preponderantes	Modalidades de trabalho
Desenho do fim-de-semana.	Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Educação Artística; Conhecimento do Mundo	Individual
O Meu Nome	Formação Pessoal e Social; Educação Artística	Individual
Conto da história “Uma lagartinha muito comilona” através de um livro desmontável. *	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Conhecimento do Mundo.	Grande Grupo
Canção da história “Uma lagartinha muito comilona”.	Educação Artística.	Grande Grupo
História “O dentinho”	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Grande Grupo
Alimentos Bons e Maus	Conhecimento do Mundo	Grande Grupo
A Boca Gigante	Conhecimento do Mundo	Grande Grupo
Escova os teus dentes	Educação Artística; Conhecimento do Mundo	Individual
Canção “Um copo com Água”	Educação Artística	Grande Grupo
Jogo de memória dentário *	Formação Pessoal e Social	Pequeno Grupo
Uma História de Cores	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Grande Grupo
Roda das Cores *	Matemática	Pequeno Grupo
Sequência de Cores	Matemática; Educação Artística	Individual
Dominó das Cores *	Matemática	Pares
Qual é a Forma? *	Matemática	Grande Grupo
Casa Tangram *	Matemática; Educação Artística	Individual
Desenhando com Formas *	Matemática; Educação Artística	Pares
Puzzle dos Números	Matemática	Grande Grupo
O Jogo das Frutas *	Matemática; Conhecimento do Mundo	Pequeno Grupo
A Lenda de São Martinho	Conhecimento do Mundo; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	Grande Grupo
Dramatização da Lenda de São Martinho	Educação Artística	Pequeno Grupo
Desenho em grande cenário “O Magusto”	Educação Artística	Pequeno Grupo
Habitat dos Animais *	Conhecimento do Mundo	Grande Grupo
Revestimento dos Animais *	Conhecimento do Mundo	Grande Grupo
Fantoches de Dedo	Educação Artística	Individual
Como Anda o Animal?	Educação Física	Grande Grupo
Que Animal é Este?	Educação Artística	Grande Grupo
A Caixinha dos Animais	Conhecimento do Mundo	Grande Grupo
Tabela das Vogais	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Grande Grupo
Misturando Cores	Educação Artística	Pequeno Grupo
Labirinto 3D *	Educação Física	Individual
Pintura de bolas feitas em sisal	Educação Artística.	Individual
Árvores de natal com pauzinhos	Educação Artística.	Individual
Presépio feito com rolos de papel higiénico.	Educação Artística	Pequeno Grupo

* Corresponde a atividade que será descrita posteriormente

Quadro 3. **Atividades realizadas em contexto Pré-Escolar**

No Quadro 3, observa-se que foram lecionados aspetos de todas as áreas e domínios do currículo e que, das trinta e quatro atividades havidas, mais de metade (vinte e cinco) estiveram preponderantemente centradas numa única área ou domínio do currículo. Quanto às modalidades de organização do trabalho escolar, dominou o ensino coletivo (dezasseis atividades), sendo o trabalho de pares o menos utilizado (em apenas duas atividades). O trabalho individual decorreu em nove atividades e o de pequeno grupo em sete. Este claro domínio do trabalho coletivo, do qual agora tomamos consciência, deveu-se, em parte, à necessidade que sentimos em orientar as crianças, mas estamos em crer que poderão, nestas idades, ser exploradas de forma mais aprofundada as outras modalidades de organização do trabalho escolar, designadamente a partir de estratégias que permitam a diversificação das situações de aprendizagem, como referido no ponto 5 do nosso primeiro capítulo.

Passamos a apresentar algumas das atividades realizadas dentro das diferentes áreas de conhecimento, nomeadamente Área de Formação Pessoal e Social, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e Área do Conhecimento do Mundo. Apesar de os temas não interferirem nas nossas intervenções no que respeita ao tema deste relatório, sempre que possível, juntámos as crianças por grupos, quer fossem a pares ou pequeno grupo. A título de exemplo aqui far-se-á uma breve descrição de algumas destas atividades em Educação Pré-Escolar.

É de salientar que todos os dias fazíamos o acolhimento, com a marcação das presenças, número de crianças na sala e identificação do dia da semana. Se a criança a quem cabia uma destas tarefas ainda não fosse capaz de a realizar sozinha, o resto do grupo poderia ajudá-la. No quadro da marcação das presenças os dias da semana encontravam-se devidamente ordenados, ou seja, setes cartões com as palavras segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo. A identificação do dia da semana era feita escolhendo a palavra do dia correspondente, colocando-a num lugar de destaque.

Com esta tarefa pretendia-se que os alunos conseguissem a identificação e retenção de entidades numéricas, tendo consciência da sequência semanal. Uma vez que o grupo ainda apresentava muitas dificuldades na identificação do dia da semana,

abordou-se esta tarefa em forma de situação problema, por exemplo, no caso do dia a marcar ser quinta-feira, colocou-se a questão “Ontem foi quarta-feira, hoje que dia é?”.

Ao fazer uso desta situação problemática, permitiu-se às crianças relacionarem o dia anterior com o dia a identificar, o que fez com que a maioria delas respondesse de forma correta. O sucesso desta tarefa deveu-se também ao facto de os alunos já terem conhecimento da sequência semanal.

De acordo com Castro e Rodrigues (2008) usar a sequência da contagem, através de uma atividade lúdica, constitui um desafio que é do agrado das crianças e revela-se uma estratégia bastante eficaz na compreensão dos números.

Para Hohmann e Weikart (2011), as crianças em idade pré-escolar veem o tempo de uma maneira muito pessoal, pois relacionam-no com acontecimentos e lugares e não com unidades de tempo como vemos nos relógios ou calendários. Os autores ainda defendem que, para se transmitir às crianças a noção do tempo, estas devem perceber, dentro da sua rotina diária, quando começam e acabam os períodos temporais.

Outra atividade realizada foi sobre as formas geométricas. Começámos com um diálogo com as crianças acerca do tema abordado e mostrámos as várias formas em cartolinas fazendo a sua explicação através de poemas. Como os poemas eram muito curtos e rimavam, foi fácil para as crianças interpretá-los. Foi uma boa maneira de introduzir o tema e, como as formas também estavam diferenciadas por cores, quando as crianças não sabiam dizer o nome de alguma das formas, diziam a cor, ao que outras crianças que já eram mais entendidas diziam “o vermelho é um quadrado”, por exemplo. Esta explicação foi feita ainda no tapete, com toda a turma.

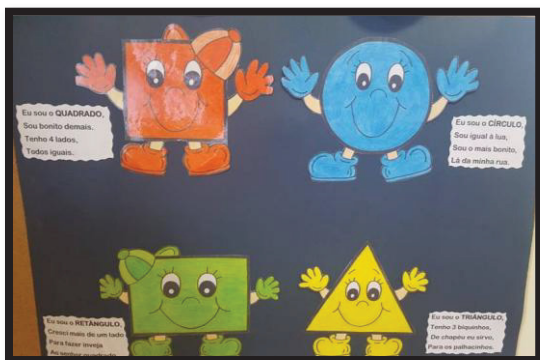


Figura 2. Cartaz das formas com poemas

De seguida formulámos algumas questões acerca das coisas que podemos encontrar no nosso quotidiano que tenham as mesmas formas que as formas geométricas ensinadas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo) e, por fim, mostrámos algumas imagens reais de objetos com as diferentes formas e íamos perguntando ao grupo com qual forma se parecia. Até aqui, essa primeira parte da atividade foi realizada em grande grupo, ou seja, no tapete com todas as crianças a participarem. De acordo com Folque (2014, p. 100), o momento de grande grupo envolve situações em que “o educador e o grupo se sentam durante o “tempo de círculo”, “o tempo de partilha”, as “reuniões de grande grupo” ou outras actividades do mesmo tipo”.

O grupo de alunos da sala do pré-escolar em estudo, segundo a educadora cooperante, já costumava ter alguns momentos em grande grupo. Assim, a educadora foi questionada para se perceber que momentos eram esses e quais eram as intenções dos mesmos. Primeiramente, a educadora afirmou que os momentos de grande grupo são os momentos em que as crianças se sentam em conjunto numa roda no tapete ou nas cadeiras à volta das mesas. A educadora ainda referiu que, em alguns desses momentos, tanto as crianças como os adultos presentes na sala estão a prestar atenção ao que está a ser dito, sendo estes bons momentos de reflexão ou avaliação. Estes momentos também serviam para ouvir histórias, para a organização da rotina diária, resolução de problemas, gestão de conflitos e realização de trabalhos de mesa. As minhas intenções para o momento de grande grupo também consistiam em promover um trabalho de cooperação, onde as crianças trabalhassem em conjunto para um mesmo fim.

Como trabalho individual, ainda dentro do mesmo tema, foram distribuídas pelas crianças folhas com o desenho de uma casa tangram e, juntamente com o desenho, foram entregues as peças tangram das casas dos desenhos para as crianças pintarem e colarem em cima de cada casa.

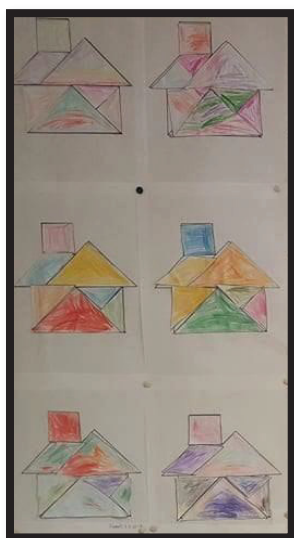


Figura 3. **Desenho da casa tangram**

As crianças fizeram também desenhos em folhas A3 com tinta e esponjas em forma de figuras geométricas. Neste caso foram colocadas a pares e cada par estava livre para fazer o desenho da maneira que quisesse pois, segundo Reis (2006, p. 28), “é preciso estimular o aluno para que desenvolva um “olhar geométrico” e seja capaz de perceber e identificar as formas que estão ao nosso redor”.

Nesta atividade as crianças estavam agrupadas a pares e podiam ajudar-se mutuamente na realização dos desenhos, sendo que estes tinham de fazer sentido e não apenas “carimbar” as formas numa folha. Algumas crianças demonstraram ter dificuldades na realização do desenho, sobretudo as mais novas demonstravam estar menos à vontade com os desenhos. Para que estas pudessem realizar a atividade com sucesso, agrupámo-las com crianças mais velhas. Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), “As crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos”.



Figura 4. **Desenhando com formas**

Outro exemplo de atividade realizada dizia respeito ao Dia Mundial da Alimentação e, como fazia parte do plano anual de atividades da escola, o tema foi introduzido através do conto de uma história que constava do plano anual de leitura “Uma lagartinha muito comilona”. Esta história tem elementos que ajudam as crianças na construção do número, faz referência aos dias da semana e às cores e evidencia a importância da alimentação para o crescimento, pelo que, apesar de algumas limitações, constitui uma ferramenta interessante para ser implementada com as crianças do nível de ensino em questão.

Antes da leitura da história fizemos um pequeno diálogo com as crianças acerca do dia mundial da alimentação, para assim explicar que este dia acontece como forma de sensibilizar tanto para a ingestão excessiva de comida como para a problemática da fome e pobreza no mundo, fazendo com que as crianças percebam que existem muitas outras crianças no mundo que não têm o que comer e por isso não devemos desperdiçar comida.

A alimentação faz parte da vida da criança desde sempre, tal como refere Amaral (2008, cit. em Cunha, 2014, p. 10): “A formação de hábitos alimentares saudáveis é um processo que se inicia desde o nascimento, com as práticas alimentares introduzidas nos primeiros anos de vida pelos pais, primeiros responsáveis pela formação dos mesmos”.

Passando ao conto da “Lagartinha Muito Comilona”, levámos um livro feito em feltro e as imagens do livro eram desmontáveis para assim as crianças poderem explorar bem cada parte do livro. Começámos por contar a história utilizando uma lagartinha pequenina e esfomeada que ia seguindo comigo a história até à parte que dizia que a lagartinha deixou de ser magra e esfomeada passando a ser grande e gorducha (após ter comido imensas frutas, doces e por fim uma linda folha verde), para que assim entendessem que a ingestão de comida de forma equilibrada faz-nos crescer. Após a leitura da história fizemos algumas perguntas acerca da mesma, como, por exemplo, “Em que dia da semana a lagartinha comeu mais frutas? Na segunda-feira, quantas peças de fruta comeu a lagarta? Na terça-feira a lagarta comeu mais ou menos frutas que na quinta-feira? No sábado, ela comeu algum alimento verde? Quais são as cores das frutas de cada semana? Qual é o ciclo de vida da lagarta? Entre outras..., facilitando assim a exploração da história e o manuseamento do livro. Após este diálogo, as crianças tiveram a oportunidade de desmontar o livro para depois colocarem as imagens no sítio correto.

Através destas questões trabalhámos várias áreas de conteúdo. Quando falávamos dos dias da semana, frutos e ciclo de vida da lagarta estávamos a explorar o Conhecimento do Mundo, quando perguntávamos qual era o dia que a lagartinha tinha comido mais ou o dia que tinha comido menos e a quantidade de comida, explorávamos o domínio da Matemática e, claro, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita quando era feito o conto da história e quando se pedia às crianças para participarem no diálogo.

O ensinar através de histórias é importante para o desenvolvimento das crianças pois, segundo Veloso e Riscado (2002, cit. em Félix, 2015 p. 24), “cabe à Literatura infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar in mentis e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável.”



Figura 5. Conto da história “Uma Lagartinha muito Comilona”

Posto isto, e tendo em conta as dinâmicas criadas entre as crianças e entre estas e a estagiária aquando da concretização desta atividade, podemos constatar que “as atividades e os recursos que as tornam possíveis são outros condicionantes gerais da relação pedagógica” (Estrela, 2002, p. 47).

3. Caracterização do contexto de estágio no 1.º Ciclo

3.1. O Meio

No que diz respeito à caracterização do meio envolvente à escola onde decorreu o estágio do 1.º Ciclo, a escola fica situada a cerca de 3 km de um centro urbano. A atividade principal verificada na localidade é a agricultura. A escola localiza-se no centro da localidade, ficando próxima de um supermercado, de uma igreja, da junta de freguesia, do centro de saúde, dos correios e do pavilhão multiusos/casa do povo, onde se desenvolvem atividades diversificadas. Dada esta proximidade em relação a estes

estabelecimentos, tornou-se facilmente possível a realização de várias visitas de estudo, possibilitando aos alunos o contato direto com estas realidades.

A nível social, a freguesia possui um grupo folclórico, escoteiros, clube de futebol, associação de artes marciais, entre outros. Também é uma freguesia muito rica em monumentos históricos e muitos deles localizados bem próximos da escola.

No respeito pela legislação (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) e de acordo com o Plano Curricular da Escola (PCE), esta é composta por quatro unidades principais: assembleia de escola, conselho executivo, conselho pedagógico e conselho administrativo. Além disso, conta ainda com uma associação de pais responsável pela dinamização de algumas das atividades.

3.2. A sala

Quanto à caracterização da sala onde a estagiária lecionou (Figura 2), estava situada no primeiro andar, tinha grande luminosidade e era bem arejada e ampla, possuindo as janelas telas que se podiam baixar para escurecer a sala aquando das apresentações audiovisuais. Estava equipada com várias mesas normalmente dispostas em forma de U e a secretária da professora encontrava-se virada para os alunos. Possuía um computador, dois quadros de giz, um lavatório, vários armários para arrumação com bancada e uma estante onde os alunos guardavam o seu material escolar, como é o caso dos livros escolares. A sala estava ainda dotada de uma pequena biblioteca onde eram expostos alguns livros para consulta e nas paredes encontravam-se vários placards, que eram destinados à exposição de trabalhos dos alunos ou mesmo informações chave das diversas áreas do saber, aos quais os alunos podiam recorrer em caso de dúvidas.

É de evidenciar que a sala de aula estava disposta de acordo as necessidades da turma e com boa funcionalidade para a professora, podendo sempre que necessário ser alterada para o bom funcionamento das atividades do dia-a-dia.

Junto à sala encontravam-se duas casas de banho, uma para meninos e a outra para meninas. Também neste mesmo piso estava situada a sala de professores.

A Figura 6 abaixo representa a planta da sala do 1.º Ciclo onde decorreu o estágio.

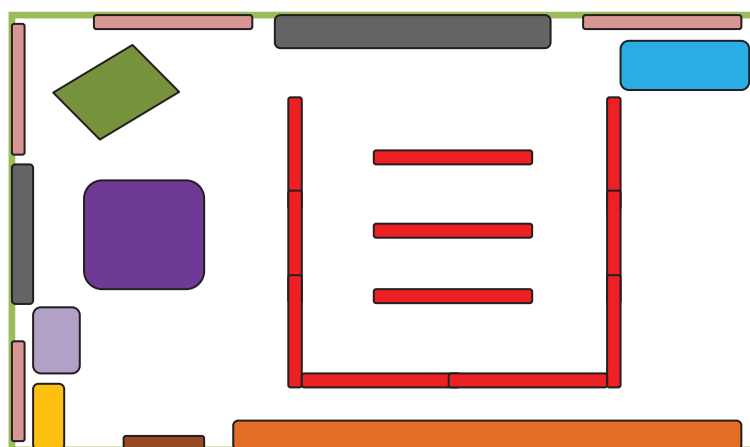


Figura 6. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Legenda:

- Quadros de Giz
- Mesa da Professora
- Mesas dos alunos
- Mesa de apoio
- Área da Informática (Computador)
- Armários e lavatórios
- Módulo de gavetas para arrumar os trabalhos
- Porta de acesso
- Placards de exposição de trabalhos
- Área da Biblioteca

3.3. O Grupo de Alunos

O grupo de crianças com quem a estagiária lecionou integrava-se no 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tratava-se de uma turma de 15 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade, sendo 9 alunos do sexo feminino e 6 do sexo masculino. À exceção de uma aluna, todos os alunos estavam a ser acompanhados pela professora cooperante desde o 1.º ano de escolaridade.

No que respeita às intervenções realizadas, optou-se por fazer com que os alunos desempenhassem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, pois, de acordo com Marques (1999, p. 36-38), “os conceitos não devem ser ensinados apenas

verbalmente. A criança precisa de agir sobre os objectos e envolver-se activamente nos problemas para que a aquisição dos conceitos resulte de um processo de construção”.

Através da minha observação e da realização de atividades é de salientar que os alunos desta turma não estavam todos ao mesmo nível nas diferentes áreas de conteúdo, pois alguns mostravam ter mais dificuldades nas áreas de Português e de Matemática.

No Português, alguns alunos apresentavam dificuldades a nível da leitura de textos em prosa, principalmente no que tocava à entoação que deve ser dada a este género de textos e que está relacionada com os sinais de pontuação empregues no mesmo. Existia ainda muita dificuldade na compreensão e interpretação das questões dos textos trabalhados e ainda havia um aluno que não sabia escrever nem ler de forma autónoma.

Na Matemática, as dificuldades incidiam sobretudo na resolução de exercícios utilizando a multiplicação. Notou-se que, para certos alunos, era mais fácil resolver um problema mentalmente do que quando utilizavam o algoritmo da multiplicação. Esta situação pode, em parte, ser compreendida por resultados de estudos de Kamii e Dominick (1998, p. 130) que concluíram que os alunos a quem não tenham sido ensinados o algoritmo da multiplicação são capazes de resolver mentalmente com maior sucesso um problema do que aqueles a quem foi ensinado o algoritmo.

No que toca ao Estudo do Meio, esta era a área onde os alunos se encontravam mais motivados e atentos aos conteúdos que eram explorados. No entanto, uma vez que os conteúdos trabalhados, na sua maioria, apelavam à memorização de termos e à relação entre conceitos, por vezes os desempenhos dos alunos nesta área eram baixos, por não terem estas capacidades bem desenvolvidas. Optou-se, portanto, durante o estágio por transmitir os conteúdos de forma mais apelativa, com cartazes ou materiais que os levasse a apreender melhor os conceitos daquilo que ia sendo trabalhado.

Em relação às Expressões Artísticas, o grupo mostrava bastante interesse nas atividades relacionadas com esta área, os alunos sentiam-se mais livres e mais dispostos a partilhar ideias e ajudar os colegas.

A maioria da turma assistia às aulas de Educação Moral/Cidadania, havendo apenas um aluno que, neste horário, não frequentava a aula de cidadania por opção dos pais e ficava com as estagiárias e professora cooperante a resolver exercícios diversos.

3.4. Refletir sobre a ação pedagógica no 1.º Ciclo

Neste ponto apresenta-se um quadro que sintetiza todas as atividades curriculares integradoras planificadas e implementadas ao longo do estágio na sala do 1.º Ciclo, e irei dar exemplos de atividades implementadas de forma mais descritiva. Neste sentido, o conjunto das atividades desenvolvidas surge da articulação das diferentes áreas de conteúdo nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica.

Segue-se agora o Quadro 4 que sintetiza todas as atividades curriculares planificadas e implementadas ao longo do estágio na sala do 1.º Ciclo, bem como a descrição de algumas delas. Estas atividades foram descritas tendo por base as diferentes áreas do conhecimento e as diferentes modalidades de trabalho.

Atividades	Áreas/Domínios preponderantes	Modalidades de trabalho
Quem é o mais rápido?	Matemática	Pares
A importância do Ar Puro	Estudo do Meio	Individual
Ficha “João Ar Puro no país do Fumo”	Português	Individual
Jogo da Gramática	Português	Grande Grupo
Comparar e Classificar Plantas	Estudo do Meio	Grande Grupo
História “Todos os Pais são Diferentes”	Português	Grande Grupo
O Pai do meu Colega *	Expressão Plástica Português	Pares
Experiência: A flor que muda de cor	Estudo do Meio	Grande Grupo
Canção “Eu gosto é do papá”	Expressão Musical	Grande Grupo
Experiência de Mecânica	Estudo do Meio	Pequeno Grupo
O Cone da Páscoa	Expressão Plástica	Individual
Os cuidados a ter com o Sol *	Estudo do Meio Expressão Plástica	Pares
Construção de um herbário	Estudo do Meio	Pequeno Grupo
Banda desenhada: O solo que não tinha solução	Estudo do Meio Expressão Plástica Português	Pares
O Relógio	Matemática	Individual
A minha autobiografia	Português	Individual
Palavras cruzadas: Os astros	Português	Individual

Os rios de Portugal	Estudo do Meio	Grande Grupo
“Vamos às compras” *	Matemática	Pequeno Grupo
Histórias sem Sentido	Expressão Dramática	Pares

* Corresponde a atividade que será descrita posteriormente

Quadro 4. Atividades realizadas no 1.º Ciclo

Neste Quadro 4 podemos observar que as duas áreas dominantes da lecionação foram o Estudo do Meio e o Português. As Expressões Artísticas foram menos exploradas sobretudo ao nível da música e da atividade dramática. Quanto às modalidades do trabalho escolar, há algum equilíbrio entre as diferentes modalidades de organização do trabalho, tendo, no entanto, dominado o ensino em grande grupo e de forma individual, cada um em seis atividades. A modalidade menos explorada foi o trabalho em pequeno grupo. Note-se que as escolhas de lecionação, embora sejam da responsabilidade da estagiária, estão de alguma forma condicionadas pela articulação que esta deve fazer com a orientadora cooperante e a outra colega do estágio.

No que respeita às intervenções realizadas no 1.º Ciclo, optou-se por fazer com que os alunos desempenhassem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, pois, de acordo com Marques (1999, p. 36-38), “os conceitos não devem ser ensinados apenas verbalmente. A criança precisa de agir sobre os objectos e envolver-se activamente nos problemas para que a aquisição dos conceitos resulte de um processo de construção”.

O envolvimento ativo dos alunos foi especialmente conseguido em alguns dos conteúdos abordados e aqui daremos exemplos em relação ao dinheiro, à exposição solar e ao dia do Pai.

Assim sendo, para desenvolver os conteúdos propostos, procurou-se relacionar todas as áreas do saber, fundamentando-as com a revisão de literatura feita, pois Botão (1999, citado por Fernandes, 2002, p. 12) afirma que “só um saudável e construtivo convívio entre áreas disciplinares diferentes pode proporcionar um trabalho efectivamente rigoroso e completo.”

Em matemática trabalhámos o dinheiro numa atividade em pequeno grupo onde iniciámos com uma revisão sobre as moedas e notas do euro, sendo que os alunos já o tinham trabalhado em anos anteriores. O trabalho em pequeno grupo designava-se “Vamos às Compras” (Figura 7). Cada grupo tinha quatro folhas com produtos de

mercado e os seus respetivos preços, juntamente com um conjunto de notas e moedas. Tinham de colocar o preço de cada produto ao lado do produto e, no final, em cada folha, fazer a contagem total de dinheiro gasto. Todos os passos feitos iam sendo marcados numa folha, também entregue a cada um dos grupos. Como Serrazina refere (2007, p. 7), “é hoje aceite por todos que um bom desenvolvimento das capacidades matemáticas se inicia nos primeiros anos e que as aprendizagens matemáticas futuras estão intimamente relacionadas com a qualidade das experiências iniciais em Matemática”.

Optou-se por formar os grupos juntando crianças mais novas com crianças mais velhas, para que assim os mais novos pudessem ser ajudados pelos colegas se por ventura sentissem dificuldades. Esta organização grupal fez também com que os alunos mais novos se sentissem apoiados.

Esta atividade permitiu, portanto, que os alunos fossem ouvidos, sentindo-se envolvidos e motivados para a resolução de problemas do quotidiano, que neste caso era trabalhar com o dinheiro.



Figura 7. Atividade “Vamos às Compras”

Em Estudo do Meio, uma das atividades que aqui se irá descrever como exemplo foram uns cartazes que os alunos criaram a pares sobre os cuidados a ter com o sol (Imagem x). De acordo com Martins et al. (2007, p. 16), “cada indivíduo deve dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que vive e tomar decisões democráticas de modo informado, numa perspetiva de responsabilidade social partilhada”.

Para introduzir o tema sobre o sol e os cuidados que devemos ter com o mesmo focamo-nos mais nos aspetos relativos a doenças da pele e desidratação. Colocámos algumas questões sobre as características do sol, como por exemplo, “quando é que o sol aparece?”, “o que é que acontece quando ele aparece?”, “como é que ele é?”, entre outras. Então, levámos um cartaz com tópicos sobre os cuidados a ter com o sol e todos em conjunto lemos o cartaz em voz alta. Este cartaz serviu depois para que as crianças pudessem tirar ideias para os seus cartazes e, principalmente, para alertá-las sobre alguns dos perigos causados pelo sol se não tomarem as medidas necessárias.

Os principais objetivos da atividade foram:

- Compreender a importância do sol para a nossa vida;
- Identificar os malefícios da exposição solar descontrolada;
- Despertar o interesse na prevenção das doenças relacionadas com o sol.

Posto isso, quando os alunos terminaram os seus cartazes, apresentaram os mesmos para toda a turma, explicando passo a passo o que desenharam e o que acharam que deveriam escrever no cartaz, para quem os lesse posteriormente tivesse vontade de seguir aquelas regras.

A atividade correu muito bem, optámos por juntar os alunos a pares, mas pedimos-lhes apenas que ficassem com o colega que estava ao seu lado. Os alunos mostraram muito interesse no tema e muitos deles sabiam os cuidados que deviam ter com o sol. Estavam muito motivados a realizar os seus cartazes e mostraram-se muito orgulhosos em apresentá-los aos colegas da turma.

Neste sentido, consideramos que esta atividade permitiu uma efetiva integração das aprendizagens, pois é muito mais prazeroso para as crianças aprenderem sem ser apenas através de manuais e cadernos.

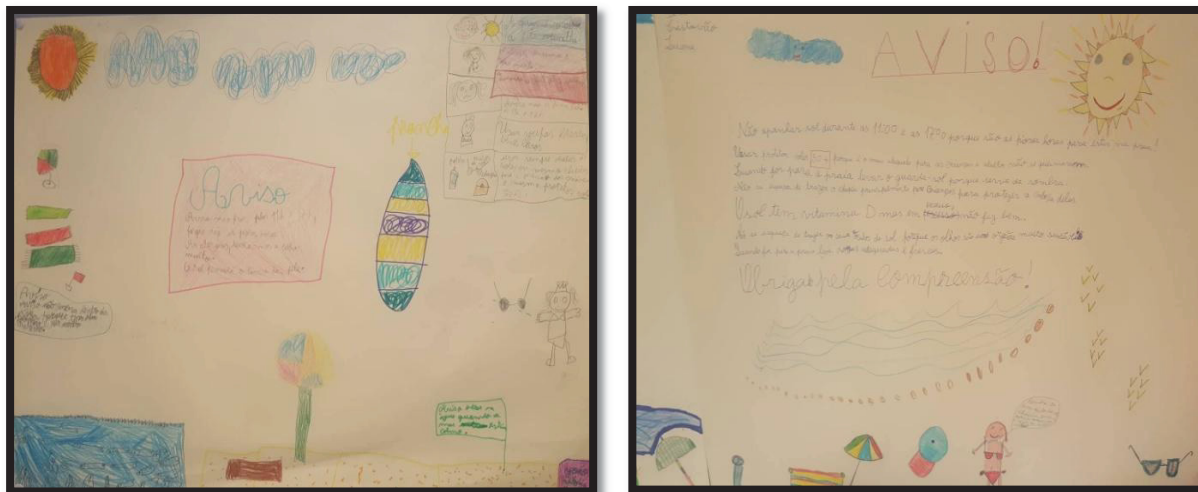


Figura 8. Cartazes dos alunos sobre os cuidados a ter com o Sol

Partindo para a atividade do dia do pai, como introdução distribuimos pelas crianças uma parte de uma história que se chamava “Todos os Pais são Diferentes” e cada criança lia uma parte da história que falava sobre um tipo de pai. A história abordava questões como a homossexualidade, pais adotivos, crianças que só tinham um pai, ou seja, sem mãe, ou crianças que só tinham um padrinho ou avô como figura paterna, entre outros. Desta forma, caso alguma das crianças presentes estivesse a vivenciar alguma daquelas situações, seria importante que percebesse que a sua situação era normal e que, apesar das diferenças, as pessoas que nos cuidam e são responsáveis por nós no dia-a-dia são os nossos pais e devemos gostar delas tal como são.

O dia do Pai foi trabalhado a pares na aula de Português, apesar de também termos utilizado a Expressão Plástica para a realização dos desenhos. Assim, foi pedido a cada elemento do par que descrevesse o seu pai, devendo o colega desenhar e escrever as características descritas. De seguida, trocaram os papéis. Depois de feitos os desenhos, os pares faziam a apresentação do pai do seu colega para toda a turma. Note-se que Bierman (2007) considera que a relação com os pares assegura um contexto essencial ao desenvolvimento socioemocional e psicológico, influenciando a socialização da criança nos domínios do comportamento, personalidade e adaptação.

A atividade correu bem, deu-se um burburinho saudável, as crianças trocaram ideias sobre os seus pais e foi uma maneira de estas ficarem a conhecer os pais, não só

do seu colega, mas também de toda a turma, quando foi feita a apresentação dos desenhos.

Aquando desta atividade, colocou-se uma música de fundo, também relacionada com o dia do pai, que seria trabalhada mais tarde na aula de Expressão Musical.

A canção foi ouvida inicialmente, para que todas as crianças se familiarizassem com a mesma, e depois fomos em conjunto cantando-a por partes. Posto isso, separámos as crianças por grupos e cada grupo ficou com uma parte da letra, cantando assim cada grupo a sua parte.

No início houve um pouco de barulho e confusão, bem como algumas risadas, principalmente por parte dos rapazes, porque ficam mais envergonhados por cantar do que propriamente as raparigas, mas, quando os dividimos em grupos, tudo correu como planeado e todos os alunos ficaram muito satisfeitos com o resultado final da canção, dizendo que iriam cantá-la aos seus pais.

Ainda para o dia do pai, as crianças fizeram uma moldura para oferecer ao seu pai na aula de Expressão Plástica (Figura 9) a partir dos materiais que nós disponibilizámos e que eram necessários para a construção dessas molduras. Pedimos às crianças que levassem uma foto delas com o seu pai para colocarem na moldura. O trabalho foi realizado de forma individual.

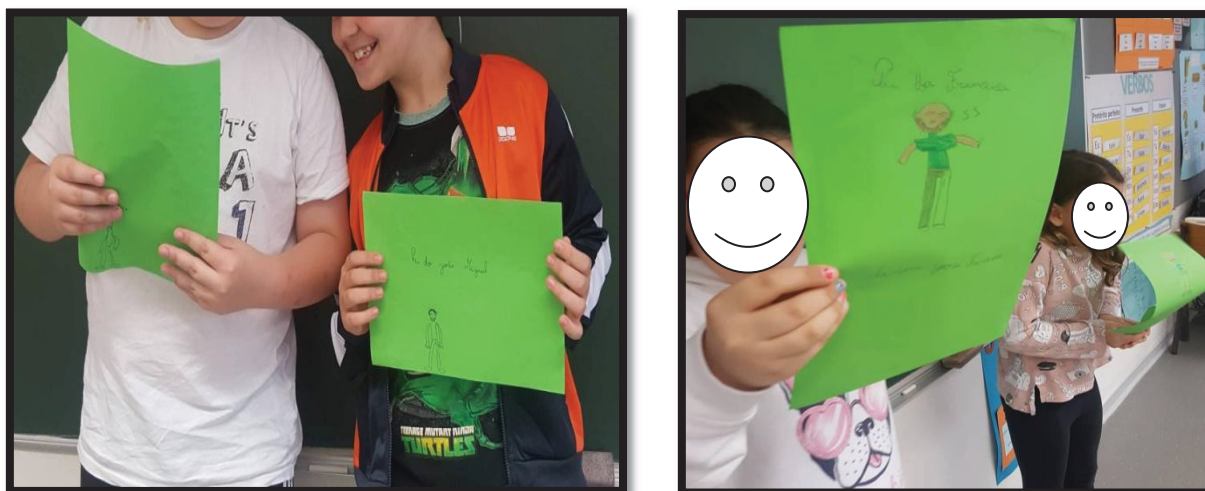


Figura 9. Desenhos das características do Pai



Figura 10. Oferta dia do Pai

Em qualquer das atividades relatadas, podemos verificar que as crianças tiveram que elaborar algum produto, fosse individualmente, a pares ou em pequeno grupo, e que o burburinho e o alvoroço verificados justificaram-se pela natureza das tarefas que estavam a ser realizadas.

Capítulo III- Perspetivas de Professores e Alunos sobre as modalidades do trabalho escolar individual e em grupo

Neste capítulo apresentamos um estudo sobre a forma como professores e alunos encaram as diferentes modalidades de trabalho escolar, designadamente o trabalho coletivo, de pequeno grupo, a pares e individual, sabendo que os alunos se pronunciaram aquando da realização das mesmas e os professores tendo em conta as suas rotinas letivas.

1. Procedimentos metodológicos

O método utilizado no estudo é de natureza descritiva, parte da recolha de dados de tipo qualitativo, mas a sua análise também inclui tratamentos quantitativos. Neste sentido, importa ter presente que, segundo Moreira (2007, p. 50), as investigações qualitativas “estudam a vida social no seu próprio quadro natural sem a distorcer ou controlar”.

O estudo está organizado em três fases: i) *planificação*, onde foi formulada a questão de partida para a qual se pretendia encontrar uma resposta e, paralelamente, se fez revisão de literatura sobre o assunto a investigar; ii) *implementação*, onde se procedeu, por um lado, à concretização de diferentes modalidades de trabalho escolar e se recolheram dados junto dos alunos e, por outro, se entrevistaram professores, havendo a organização dos dados recolhidos; iii) *análise, tratamento e discussão dos resultados*, fase em que foram interpretados os resultados obtidos e confrontados com a revisão de literatura na área. No Quadro 5, é apresentada a descrição destas fases.

		Descrição
Fases do Estudo	Planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do contexto onde se concretizaram diversas modalidades de trabalho; - Identificação da problemática; - Potencialidades e fragilidades das turmas; - Revisão de literatura;

	Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Concretização de atividades destinadas a promover trabalho individual, a pares, em pequeno grupo e coletivo; - Recolha de dados junto de alunos; - Entrevistas a professores.
	Tratamento e Discussão dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e tratamento dos dados; - Apresentação e discussão dos resultados.

Quadro 5. Caracterização das fases do estudo

Para a realização deste estudo, seleccionámos três tipos de participantes: os profissionais de educação, os alunos do Pré-Escolar e os alunos do 1.º Ciclo, pertencendo os alunos apenas às turmas de estágio. Foram sete os profissionais de educação que acederam responder às entrevistas, quatro educadores de infância e três professores do 1.º ciclo. Deste modo, através das entrevistas, obtivemos as opiniões dos professores e educadores sobretudo acerca das suas práticas de ensino.

Ribeiro (2008, citado em Júnior e Júnior, 2011, p. 239) define entrevista como “A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”.

O objetivo destas entrevistas foi saber quais as formas ou modalidades de trabalho que os docentes admitem utilizar mais frequentemente nas suas salas de aula e qual o tipo de trabalho que acham ser o mais importante para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, bem como as dificuldades que enfrentam na concretização dessas formas de trabalho.

As entrevistas foram semiestruturadas, pois obedeciam a um guião com perguntas (Anexo 6) formuladas com antecedência, que permitiam um conjunto de respostas de carácter diverso. As entrevistas foram ainda realizadas de forma informal, resultando de uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, e foram colocadas perguntas que não constavam do guião.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focada num assunto sobre o qual se realiza um guião com perguntas principais, sendo estas complementadas por outras perguntas de acordo com as circunstâncias no decorrer da entrevista.

Em relação aos alunos, na Educação Pré-Escolar, o estudo foi feito com dezoito crianças, entre os quatro e os seis anos de idade. Através das tabelas de gostos (anexo 1) obtivemos as suas opiniões sobre as diferentes modalidades de trabalho, indicando qual a que mais gostavam.

No 1.º ciclo, o estudo foi realizado com uma turma de 15 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos de idade, com o propósito de saber a opinião das crianças aquando de atividades desenvolvidas utilizando as diferentes modalidades de trabalho, através de umas fichas com questões sobre o trabalho individual (anexo 7), o trabalho coletivo (anexo 8) e o trabalho em pequeno grupo ou pares (anexo 9).

Na análise dos resultados serão ocultadas quaisquer informações referentes à identidade dos docentes e das crianças, de maneira a respeitar os pressupostos e os procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

Quanto ao tratamento de dados, procedeu-se à contabilização das respostas das crianças a partir dos instrumentos de recolha de dados por nós utilizados e foi efetuada a análise de conteúdo em relação às entrevistas. O sistema de categorias construído incluiu doze categorias, todas elas com subcategorias e só ocasionalmente indicadores, conforme se explicita a seguir:

1. Experiência docente e instituição de formação das entrevistadas

1.1. Anos de serviço docente

1.2. Tipo de instituição da formação inicial

1.2.1. Magistério Primário

1.2.2. Escola Superior de Educação

1.2.3. Universidade

2. Áreas da formação contínua realizada

2.1. Estudo do Meio

- 2.2. Expressões Artísticas
 - 2.3. Português e Matemática
 - 2.4. Estratégias e dinâmicas de trabalho
 - 2.5. Educação Especial
 - 2.6. Relacionamento com os pais
 - 2.7. Desenvolvimento pessoal do professor
3. Atribuição de relevância à formação inicial como instrumento de preparação e desenvolvimento profissional
 - 3.1. Ausência de relevância
 - 3.2. Relevância moderada, dada a disparidade de contextos de lecionação entre a formação inicial e a ação profissional
 - 3.3. Elevada relevância em termos de gosto pelo ensino e/ou aquisição de competências profissionais
4. Auto percepção daquilo que é mais preocupante ou valorizado na própria docência
 - 4.1. Atender às necessidades de cada criança
 - 4.2. Conseguir proximidade com a família e com o meio em que a criança está inserida
 - 4.3. Orientar, estimular e incentivar as crianças
 - 4.4. Ser prática
 - 4.5. Transmitir aprendizagens e conteúdos
 - 4.6. Cumprir os programas e o que é imposto
 - 4.7. Realizar-se como docente
5. Discurso sobre a frequência com que a turma é diversamente organizada para a realização do trabalho escolar (organização coletiva, em pequeno grupo, a pares e individualmente)
 - 5.1. Alguma frequência/ algumas vezes
 - 5.2. Muitas vezes
 - 5.3. De modo equilibrado

6. Tarefas ou contextos em que são usadas determinadas formas de organização do trabalho escolar

6.1. Atividades das Expressões

6.2. Avaliação dos conhecimentos

6.3. O acolhimento

6.4. Atividades de pesquisa no manual do aluno

6.5. Contexto de turma heterogénea

6.6. O aluno com mais sucesso apoia e incentiva o que tem menos sucesso ou é mais novo

6.7. O docente circular pela sala, dando apoio a todos

7. Critérios para agrupar os alunos a pares ou em pequeno grupo

7.1. Deixar que escolham livremente

7.2. Colocar uma criança que domina a atividade com outra ou outras com menor domínio

7.3. Agrupar crianças com diversidade de características não académicas (diferente idade, sexo, gostos, etc.)

8. Competências consideradas de aquisição relevante em função das formas de organização do trabalho escolar

8.1. Atenção e concentração

8.2. Dedicção, interesse e empenho

8.3. Autonomia e responsabilidade

8.4. Colaboração e partilha

8.5. Respeito e saber-estar

9. Discursos sobre as vantagens das formas de organização do trabalho escolar

9.1. É menos cansativa a todos os níveis para o docente

9.2. Permite verificar se existiu, ou não, aquisição ou consolidação de conhecimentos

9.3. Promove a concentração dos alunos

9.4. Permite maior cooperação

9.5. Favorece a autonomia e a aquisição de competências de organização

9.6. Permite aumentar o vocabulário

10. Discursos sobre as limitações das formas de organização do trabalho escolar

10.1. Torna as crianças muito individualistas

10.2. Permite aos alunos menos empenhados usufruírem do trabalho dos colegas

10.3. Dificulta se existem problemas e ritmos de aprendizagem diferentes

10.4. Gera muito barulho ou confusão

10.5. Torna-se difícil avaliar a criança que se dispersa trabalhando sozinha

10.6. Exige mais trabalho do docente

10.7. A informação que o docente transmite não chega da mesma forma a todas as crianças

10.8. Não dá para dar a mesma atenção a todos os alunos

10.9. Sem desvantagens

11. Preferências das docentes por determinadas formas de organização do trabalho escolar

11.1. Docente sem preferência

11.2. Preferência pelo trabalho em grande grupo

11.3. Preferência pelo trabalho em pequeno grupo

11.4. Preferência pelo trabalho a pares

11.5. Preferência pelo trabalho individual

12. A avaliação das crianças em função das formas de organização do trabalho escolar

12.1. Avaliação através da observação

12.2. Avaliação através das áreas (casinha, biblioteca, garagem)

12.3. Avaliação no final da atividade

12.4. Avaliação através das partilhas dos alunos

2. Análise dos Resultados das entrevistas aos docentes

Com o intuito de apurar as percepções dos professores e educadores acerca do tema em estudo e averiguar quais as práticas mais valorizadas por eles, se a aprendizagem individual ou em grupos, foram feitas entrevistas utilizando o mesmo guião para os professores e educadores pois pretendeu-se investigar esta temática nos dois níveis de ensino: na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O guião da entrevista estava dividido em quatro partes. A primeira parte referente aos dados profissionais dos docentes, a segunda parte dizia respeito às crenças sobre a profissão, a terceira parte, os relatos de práticas de ensino e por fim vinha a opinião dos docentes também sobre as práticas de ensino. Neste ponto constam os resultados obtidos das entrevistas realizadas.

Nesta investigação, as formas de organização do trabalho escolar dizem respeito ao trabalho coletivo, de pequeno grupo, a pares e individual.

Anos de docência e origem da formação inicial	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3
Anos de serviço	18	15	12	12	16	29	22
Tipo de instituição da formação inicial	Universidade	Escola Superior de Educação	Universidade	Universidade	Universidade	Magistério Primário	Universidade

Quadro 6. Experiência docente e instituição de formação inicial das entrevistadas

Como representado no Quadro 6, referente aos anos de serviço das entrevistadas, podemos ver que todas têm mais de doze anos de serviço e que quatro delas tiraram o seu curso na Universidade, tendo apenas a Educadora 2 tirado numa Escola Superior e a Professora 2 fez Magistério Primário.

O Quadro 7 diz respeito às áreas onde as entrevistadas realizaram formação contínua.

Áreas da formação contínua realizada	Educadoras	Professoras
Estudo do Meio	E3	P1
Expressões Artísticas	E3, E4	P2
Português e Matemática	E3	
Estratégias e Dinâmicas de Trabalho		P3
Educação Especial	E2	P1
Relacionamento com os pais	E4	
Desenvolvimento pessoal do professor	E4	P1

Quadro 7. **Áreas da formação contínua realizada**

No que diz respeito às áreas de formação contínua realizada, no geral, observa-se alguma dispersão. As Expressões Artísticas foram a área de formação mais referenciada pelas docentes. As áreas menos mencionadas foram as de Português e Matemática, Estratégias e Dinâmicas de Trabalho e Relacionamento com os pais, cada uma delas comentada apenas por uma docente.

Passando a uma análise por docente, apenas a Educadora 1 não consta do quadro por ter referido que não fez qualquer formação contínua, uma situação que, atendendo a que já tem 18 anos de docência, nos leva a pensar que esteja em causa alguma divergência de exigência ou de entendimento do conceito de “formação contínua”. A Educadora 2 assumiu que fez formação em Educação Especial bem como a Professora 1 que, para além desta formação, também admitiu ter feito outras formações na área do Estudo do Meio e em áreas do Desenvolvimento pessoal do professor. As Educadoras 3 e 4 disseram ter feito pequenas formações em diversas áreas, sendo as que referenciaram maior número de formações efetuadas. Quanto às professoras do 1.º ciclo, a Professora 1 assumiu ter feito formação contínua nas áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio e ainda uma Pós-Graduação em Educação Especial. A Professora 2 mencionou a formação contínua nas áreas das Expressões Artísticas e a Professora 3 referiu formação em Estratégias e Dinâmicas de Trabalho. Estes dados não evidenciam

especial destaque da formação nas áreas de Português e de Matemática, duas áreas que têm sido reforçadas nas escolas em termos de carga horária semanal, particularmente em apoios.

Recorde-se que a formação contínua de acordo com o Decreto-lei 22/2014, art.º 4, tem como objetivos:

- a) satisfazer as necessidades de formação dos docentes;
- b) aperfeiçoar a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem dos alunos;
- c) promover o “desenvolvimento profissional dos docentes...”;
- d) “difundir conhecimentos e capacidades orientados para a planificação e execução dos projetos educativos e curriculares”;
- e) “partilhar conhecimentos teórico-práticos e capacidades orientados para o desenvolvimento da profissionalidade docente”.

Deste modo, a formação contínua de professores serve para melhorar a qualidade de desempenho dos docentes, a qualidade do ensino, “e a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local” (Decreto-Lei 22/2014 de 11 de fevereiro).

Passando para o Quadro 8, o mesmo diz respeito à relevância dada pelos docentes à formação inicial como instrumento de preparação e desenvolvimento profissional.

Relevância da formação inicial	Educadoras	Professoras
Ausência de relevância	E1	P3
Relevância moderada, dada a disparidade de contextos de lecionação entre a formação inicial e a ação profissional		P2
Elevada relevância em termos de gosto pelo ensino e/ou aquisição de competências profissionais	E2, E3, E4	P1

Quadro 8. Atribuição de relevância à formação inicial como instrumento de preparação e desenvolvimento profissional

O Quadro 8 evidencia, maioritariamente, a atribuição de elevada ou moderada relevância da formação inicial, embora também lhe seja reconhecida ausência de relevância. A Educadora 1 referiu não ter tido qualquer relevância, afirmando que “a teoria é tudo muito lindo, muito belo e chega à prática e não tem nada a ver”. A

Educadora 2 disse ter sido a base para tudo, reconhecendo que utiliza as Orientações Curriculares como “uma bíblia” para as suas práticas de ensino, algo que aprofundou na sua formação inicial. Ainda reconheceu que foi nessa época que desenvolveu o gosto pelo ensino e/ou aquisição de competências profissionais. Quanto às outras educadoras que atribuíram elevada relevância à sua formação inicial, a Educadora 3 referiu ser a “bagagem” para aplicar nas práticas pedagógicas e a Educadora 4 disse que lhe serviu para adquirir o gosto pelo ensino. Relativamente às professoras do 1.º ciclo, a Professora 1 também atribuiu elevada relevância dizendo que “...deu-me a teoria que precisava e também me preparou para ensinar crianças.” A Professora 2 atribuiu uma relevância moderada e a Professora 3 referiu ausência de relevância e ainda referiu que havia disparidade de contextos de lecionação entre os da formação inicial e os da ação profissional. Como refere Riggio (1999), muitos professores enfrentam as aulas logo depois da sua formação, sem estarem preparados para os problemas advindos da prática diária.

Reafirmamos, de acordo com os dados obtidos, que a maioria das docentes entrevistadas atribuiu elevada relevância à formação inicial como meio para desenvolver o gosto pelo ensino e/ou aquisição de competências profissionais.

Ou seja, importa repensar a formação inicial e contínua tendo em conta a análise das práticas pedagógicas e das representações dos docentes (Pimenta 1999), de modo a melhor se dar resposta a necessidades da sociedade.

O quadro que se segue (Quadro 9) alude à auto percepção daquilo que é mais preocupante ou valorizado na própria docência.

Aspetos preocupantes ou valorizados na própria docência	Educadoras	Professoras
Atender às necessidades de cada criança	E1, E3, E4	P1
Conseguir proximidade com a família e com o meio em que está inserida	E3	
Orientar, estimular e incentivar as crianças	E2	
Ser prática	E1	
Transmitir aprendizagens e conteúdos	E3	
Cumprir os programas e o que é imposto		P2
Realizar-se como docente		P1, P2, P3

Quadro 9. Auto percepção daquilo que é mais preocupante ou valorizado na própria docência

No Quadro 9 podemos observar alusões diferenciadas entre educadoras e professoras. Enquanto a maioria das educadoras referiu que a sua principal preocupação é atender às necessidades das crianças, todas as professoras entrevistadas destacaram como principal preocupação sentirem-se realizadas como docentes. Assim, enquanto o foco do discurso das educadoras situou-se nas crianças, nas suas aprendizagens e na relação com as famílias e meio envolvente, o das professoras do 1.º ciclo realçou questões do desenvolvimento profissional docente e o cumprimento de determinações oficiais, aspetos que nos devem fazer refletir sobre as dificuldades e exigências de cada nível de ensino, bem como sobre a necessidade de a profissão docente não ser encarada como mera ação técnica. A Educadora 2 disse que o seu papel como educadora é “...ter um papel de orientadora, de estimular as crianças, de incentivar...”. A Educadora 1 aludiu à usabilidade do que é feito e a Professora 2 considerou ser “cumpridora dos programas”.

Ao olharmos para o Quadro 9 conseguimos então perceber que o discurso de todas as educadoras e professoras envolvidas no estudo revela preocupações com a dimensão afetiva do ensino, particularmente na proximidade com a criança, pois a realização profissional também passa por atender ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. As docentes admitiram ser boas profissionais, tendo a maioria considerado o trabalho de ensinar de uma forma muito positiva e usado, por exemplo, os termos de “carinho” e “família” para o caracterizar.

Em síntese, o trabalho do professor é fundamental para a construção de um ambiente colaborativo e saudável de desenvolvimento e aprendizagens. (Libâneo, 1994, p.250).

Passando para o Quadro 10, o mesmo diz respeito à forma e à frequência com que o trabalho escolar é organizado nas salas das docentes.

Frequência com que se admite organizar o trabalho escolar de diversas formas	Individual	Pares	Pequeno Grupo	Coletivo
Alguma frequência/ algumas vezes	E2, E4, P3	E2, E3, P1	E2, E3, P1, P2, P3	E4, P2, P3
Muitas vezes	E3, P1, P2	E4, P2, P3	E4	E2, E3, P1
De modo equilibrado	E1	E1	E1	E1

Quadro 10: **Discurso sobre a frequência com que a turma é diversamente organizada para a realização do trabalho escolar (organização coletiva, em pequeno grupo, a pares e individualmente)**

Observando o Quadro 10, podemos concluir que, globalmente, tanto educadoras como professoras do 1.º ciclo consideram usar com alguma ou muita frequência as diferentes modalidades de organização do trabalho escolar, à exceção do trabalho em pequeno grupo que é referido por docentes de ambos os níveis de ensino apenas algumas vezes e muitas vezes tão só por uma educadora. Em termos absolutos, o discurso sobre cada uma das modalidades de trabalho escolar é proferido por todas as docentes entrevistadas.

Relativamente ao trabalho individual, as Educadoras 2 e 4 e a Professora 3 admitem usar com alguma frequência esta modalidade de trabalho. Já a Educadora 3 e as Professoras 1 e 2 dizem usá-lo muitas vezes, enquanto a Educadora 1 refere utilizá-lo de modo equilibrado. Nenhuma professora ou educadora admitiu aplicá-lo poucas vezes.

Quanto ao trabalho a pares, por um lado, as Educadoras 2 e 3 referiram utilizá-lo com alguma frequência, bem como a Professora 1 e, por outro lado, a Educadora 4 e as Professoras 2 e 3 referiram utilizá-lo muitas vezes. A Educadora 1 considerou que foi aplicado de modo equilibrado. No discurso das entrevistadas não se notam grandes discrepâncias entre educadoras e professoras do 1.º ciclo.

Passando para o trabalho em pequeno grupo, a maior discrepância encontra-se, como antes referido, entre quem o diz aplicar algumas vezes (Educadoras 2 e 3 e Professoras 1, 2 e 3) e a Educadora 4 ao considerar que o usa muitas vezes. A Educadora 1 mais uma vez considera que o utilizou de forma equilibrada.

No trabalho em grande grupo, a Educadora 4 e as Professora 2 e 3 dizem utilizá-lo com alguma frequência e as Educadoras 2 e 3 e a Professora 1 consideram aplicá-lo muitas vezes. A Educadora 1 diz utilizá-lo de forma equilibrada.

Como referido, de um modo geral, não houve grandes discrepâncias entre a frequência de utilização das diferentes modalidades de trabalho, sendo que todas as educadoras e professoras disseram ter utilizado todos os tipos de trabalho nas suas salas de aula. Podemos é realçar que o trabalho em pequeno foi o menos sinalizado como tendo sido o mais utilizado.

No Quadro 11 seguinte, apresentaremos os contextos ou atividades em que as diferentes modalidades foram utilizadas.

Tarefas ou contextos em que são usadas determinadas formas de organização do trabalho escolar	Individual	Pares	Pequeno Grupo	Coletivo
Atividades das Expressões	E1, E2, E3	E4	E1, E3, P2, P3	E1, P3
Avaliação dos conhecimentos	E4, P2, P3			P1
O acolhimento				E3, E4
Atividades de pesquisa no manual do aluno	P1	P1, P2	P3	
Contexto de turma heterogénea		P3		
O aluno com mais sucesso apoia e incentiva o que tem menos sucesso ou é mais novo		E2, P2	E2, P1, P3	E1, E2, P1, P2
O docente circular pela sala dando apoio a todos				E1

Quadro 11: Tarefas ou contextos em que são usadas determinadas formas de organização do trabalho escolar

Observando o Quadro 11 sobre as tarefas ou contextos em que foram utilizados os diferentes tipos de trabalho, podemos constatar que o trabalho individual e o coletivo foram referenciados por todos os docentes. O trabalho individual foi mencionado como mais utilizado para atividades de expressões e para avaliar os conhecimentos dos alunos. As docentes aludiram à importância do trabalho coletivo ou em grande grupo para os alunos com menos sucesso e para que os mais novos fossem ajudados pelos que têm mais sucesso, para as atividades de Expressões, para o acolhimento e avaliação de conhecimentos, sendo que a Educadora 1 ainda referiu que lhe dá mais jeito para ir circulando pela sala e dar apoio a todos.

As docentes admitiram que usaram o trabalho a pares em atividades de Expressões, em contexto de turma heterogénea, como estratégia para dar apoio a alunos com menos sucesso ou mais novos e para trabalhos de pesquisa no manual do aluno, tendo sido estes dois últimos os mais referenciados.

Por fim, no que diz respeito ao trabalho em pequeno grupo, as docentes referiram utilizá-lo para atividades de pesquisa no manual, para juntar alunos mais bem-sucedidos com os menos sucedidos ou com os mais novos e para as atividades de Expressões, o aspeto mencionado por mais docentes.

De um modo geral, as alusões das docentes às modalidades de trabalho recaem sobretudo em atividades de Expressões e como estratégia para agrupar alunos mais bem sucedidos com alunos que tinham mais dificuldades ou eram mais novos.

O Quadro 12 que se segue fala-nos das competências que as docentes acharam ser mais relevantes em função das diferentes formas de trabalho.

Critérios para agrupar as crianças a pares ou em pequeno grupo	Educadoras	Professoras
Deixar que escolham livremente	E1; E2	
Colocar uma criança que domina a atividade com outra ou outras com menor domínio		P1, P3
Agrupar crianças com diversidade de características não académicas (diferente idade, sexo, gostos, etc.)	E3	P2

Quadro 12. Critérios para agrupar os alunos a pares ou em pequeno grupo

Em geral, podemos observar que há dispersão de posições. As Educadoras 1 e 2 referiram que deixam que sejam os seus alunos a escolher livremente com quem desejam trabalhar. A Educadora 3 e a diz que opta por agrupar crianças com diversidade de características.

Quanto às professoras entrevistadas, parece que não deixam os seus alunos escolherem livremente com quem querem trabalhar. As Professoras 1 e 3 dizem colocar uma criança que domina a atividade com outras com menor domínio e a Professora 2 disse que agrupava as crianças com características diferentes.

O Quadro 13 que se segue diz respeito às competências consideradas de aquisição relevante em função das formas de organização do trabalho escolar.

Competências relevantes em cada forma de organização do trabalho escolar	Individual	Pares	Pequeno Grupo	Coletivo
Atenção e Concentração	E1, E2, P1	P3	E1, P3	
Dedicação, interesse e empenho	E3, P2, P3	P3		
Autonomia e Responsabilidade	E2, P3		E1, E3	
Colaboração e partilha		E1, E2, E3, E4, P1, P2	E2, P1; P2	E1, E2, E3, P1, P2, P3
Saber-estar e respeito				E2, E4, P2, P3

Quadro 13. Competências consideradas de aquisição relevante em função das formas de organização do trabalho escolar

Relativamente ao trabalho individual (Quadro 13), três docentes referiram que o mesmo era ótimo para que os alunos se concentrassem e tivessem mais atentos nas aulas, a Educadora 3 e as Professoras 2 e 3 referiram que os alunos demonstravam mais dedicação, interesse e empenho e a Educadora 2 disse que era uma forma de trabalho que levava os alunos a se tornarem mais autónomos e responsáveis.

No trabalho a pares, a Professora 3 achou bom para a concentração, dedicação, interesse e empenho, mas todas as restantes docentes referiram ser o melhor para a colaboração e partilha entre os alunos, havendo uma maior interajuda. Note-se que, segundo Erikson (1968 citado por Sprinthall & Collins, 2003), as relações estabelecidas no grupo de pares têm um papel determinante na formação da identidade.

O trabalho em pequeno grupo também foi referido como um bom trabalho para a concentração dos alunos pela Educadora 1 e Professora 3, para a Educadora 2, Professora 1 e Professora 2 foi considerada uma modalidade potencializadora da colaboração e partilha. E para as Educadoras 1 e 3 disseram ser bom para a autonomia e responsabilidade das crianças.

O trabalho em pequeno grupo também foi referido como um bom trabalho para a concentração dos alunos pela Educadora 1 e Professora 3. Para a Educadora 2 e Professoras 1 e 2 foi considerada uma modalidade potencializadora da colaboração e partilha. As Educadoras 1 e 3 disseram ser relevante para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das crianças.

No que concerne ao trabalho em grande grupo, a resposta mais obtida foi a colaboração e partilha, mas algumas docentes referiram ser uma boa maneira de ver se as crianças sabem estar e se respeitam os colegas.

Em síntese, podemos dizer que a colaboração e partilha foi a competência mais mencionada pelas docentes para todas as modalidades de trabalho, à exceção do trabalho individual.

O Quadro 14 que se segue aborda algumas das vantagens das diferentes modalidades de trabalho.

Vantagens das formas de organização do trabalho escolar	Individual	Pares	Pequeno Grupo	Coletivo
É menos cansativo a todos os níveis				P3

para o docente				
Permite verificar se existiu, ou não, aquisição e consolidação de conhecimentos	E1, E3, E4, P1, P2, P3		E1	E2
Promove a concentração dos alunos		P3	P3	
Permite maior cooperação		E1, E2, E3, E4, P1, P2	E2, P1, P2	E1, E3, E4, P1, P2
Favorece a autonomia e a aquisição de competências de organização	E2		E3	
Permite aumentar o vocabulário			E4	

Quadro 14. Discursos sobre as vantagens das formas de organização do trabalho escolar

As vantagens do trabalho individual para a grande maioria das docentes, à exceção da Educadora 2, é que lhes permite verificar se existiu, ou não, aquisição de conhecimentos ou competências. A Educadora 2 referiu que favorece a autonomia e a aquisição de competências de organização.

Observando o trabalho a pares, todas as docentes, à exceção da Professora 3 que referiu que o trabalho a pares promove a concentração dos alunos, referiram que a maior vantagem deste trabalho é que o mesmo permite uma maior cooperação.

Relativamente ao trabalho em pequeno grupo as opiniões divergiram um pouco, a Educadora 1 referiu que neste tipo de trabalho é possível verificar se existiu ou não consolidação de conhecimentos, a Professora 3 disse que promove a concentração dos alunos, a Educadora 3 referiu que favorece a autonomia e a aquisição de competências de organização, a Educadora 4 disse ser bom para aumentar o vocabulário e por fim a Educadora 2 e as Professoras 1 e 2 referiram que permite uma maior cooperação entre os alunos.

Por fim, em relação às vantagens do trabalho em grande grupo, as docentes indicaram maioritariamente a cooperação. A docente P3 referiu que é menos cansativo a todos os níveis para o próprio docente e a Educadora 2 disse que dá para verificar se existiu ou não consolidação de conhecimentos.

Deste modo, à exceção do trabalho individual que teve como vantagem mais referida a aquisição e consolidação de conhecimentos, a vantagem mais realçada dos trabalhos a pares, em pequeno e grande grupo foi a cooperação. Nota-se, assim, uma clara associação entre a necessidade de avaliar e a realização de trabalho individual,

uma tendência que centra a avaliação na pessoa do docente, deixando por explorar aspetos relativos a situações de autoavaliação, heteroavaliação ou avaliação cooperada.

O próximo quadro (Quadro 15) aborda as limitações das diferentes modalidades de trabalho.

Limitações das formas de organização do trabalho escolar	Individual	Pares	Pequeno Grupo	Coletivo
Torna as crianças muito individualistas	P2			
Permite aos alunos menos empenhados usufruírem do trabalho dos colegas			E1, P2, P3	E1, P1, P3
Dificulta se existem problemas e ritmos de aprendizagem diferentes	E1, E3, P1			P3
Gera muito barulho e confusão		E2, P1	E2, P1	E2, P2
Torna-se difícil avaliar a criança que se dispersa trabalhando sozinha	E2			
Exige mais trabalho do docente		E3, P1, P3		
A informação que o docente transmite não chega da mesma forma a todas as crianças				E4
Não dá para dar a mesma atenção a todos os alunos			E3	E3
Sem desvantagens	P3	E4, P2	E4	

Quadro 15. Discursos sobre as limitações das formas de organização do trabalho escolar

Analisando o Quadro 15, sobre as limitações das formas de organização do trabalho, podemos constatar que as opiniões diferem muito entre as docentes. A Professora 2 achou que no trabalho individual a limitação encontrada é o facto de os alunos se tornarem muito individualistas. As Educadoras 1 e 3 e a Professora 1 referiram que no trabalho individual é-lhes dificultada a tarefa de perceber se existem problemas com os alunos ou ritmos de aprendizagem diferentes. Já a Educadora 2 mencionou o facto de se tornar difícil avaliar a criança que se dispersa trabalhando sozinha, a Professora 3 referiu não encontrar nenhuma limitação neste tipo de trabalho.

No que concerne ao trabalho a pares, a Educadora 2 e a Professora 1 referiram que o mesmo gera muito barulho e confusão, a Professora 1 ainda proferiu que o trabalho de pares exige mais trabalho por parte do docente, juntamente com a Educadora 3 e Professora 3. A Educadora 4 e a Professora 2 relataram não haver desvantagens.

Para o trabalho em pequeno grupo, a Professora 2 indicou que os alunos menos empenhados usufruem do trabalho dos colegas, uma opinião partilhada pela Educadora 1 e Professora 3. A Educadora 2 e a Professora 1 relataram o facto de este tipo de trabalho gerar muito barulho e confusão e a Educadora 3 disse que não consegue dar a mesma atenção a todos os alunos. Já a Educadora 4 foi a única a referir que não encontra quaisquer limitações nesta modalidade de trabalho.

Por fim, no trabalho coletivo a Educadora 1 e as Professoras 1 e 3 relataram o facto de os alunos menos empenhados se aproveitarem do trabalho dos colegas. A Professora 3 ainda referiu que se torna mais difícil para ela verificar se existem problemas e ritmos de aprendizagem diferentes. A Educadora 2 e a Professora 2 voltaram a aludir o barulho e confusão que este tipo de trabalho possa gerar. A Educadora 4 achou que a informação que transmite não chega da mesma maneira a todos os alunos e a Educadora 3 disse que não dá para dar a mesma atenção a todas as crianças.

Em conclusão, a maior limitação encontrada no trabalho individual é o facto de este tipo de trabalho dificultar às docentes a gestão de diferentes ritmos de aprendizagem. No trabalho a pares três docentes mencionaram as mesmas limitações, o facto de exigir mais trabalho por parte do docente e outras três docentes referiram não haver desvantagens. Quanto ao trabalho em pequeno grupo, três docentes referiram que este tipo de trabalho permite aos alunos menos empenhados usufruírem do trabalho dos colegas e, por fim, no trabalho coletivo foi mencionada a mesma desvantagem, também relatada por três das sete docentes entrevistadas. Note-se que esta limitação é mencionada por todas as professoras do 1.º ciclo e apenas por uma educadora.

De acordo com Slavin (1983, citado por Lopes & Silva, 2009) a maior desvantagem do trabalho em grupo relaciona-se com a “dispersão de responsabilidade”, podendo este facto ocorrer se os elementos do grupo que possuem uma maior facilidade na compreensão de um determinado conteúdo ignorarem os elementos que têm mais dificuldade em compreender o conteúdo em estudo.

O Quadro 16 que se segue refere-se às preferências das docentes por determinadas modalidades de trabalho.

Preferências por determinadas formas de organização do trabalho escolar	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3
Docente sem preferência	X						
Preferência pelo trabalho em grande grupo		X	X				
Preferência pelo trabalho em pequeno grupo			X				
Preferência pelo trabalho a pares				X			X
Preferência pelo trabalho individual					X	X	

Quadro 16. Preferências das docentes por determinadas formas de organização do trabalho escolar

Observando o Quadro 16, podemos afirmar que há dispersão de preferências e inclusivamente uma docente (Educadora 1) disse não ter qualquer preferência. As Educadoras 2 e 3 admitiram preferir o trabalho em grande grupo, a Educadora 4 e a Professora 3 disseram preferir o trabalho a pares e as Professoras 1 e 2 mostraram preferência pelo trabalho individual.

O que podemos dizer aqui é que, no geral, as educadoras assumem preferir trabalhos em grupos e as professoras do 1.º Ciclo dizem preferir o trabalho individual ou a pares, não havendo preferências maioritariamente assumidas por uma determinada forma de organização do trabalho escolar.

Por fim, o Quadro 17 refere-se à forma como os docentes avaliam os alunos em função das diferentes formas de organizar o trabalho.

A avaliação das crianças em função das formas de organização do trabalho escolar	Individual	Pares	Pequeno Grupo	Coletivo
Avaliação através da observação	E1, E3, E4		E3	E3
Avaliação através das áreas (casinha, biblioteca, garagem)			E2	E2
Avaliação no final da atividade	E3, E4		P1	E3
Avaliação através das partilhas dos alunos		P2	P2	

Quadro 17. A avaliação das crianças em função das formas de organização do trabalho escolar

Analisando o Quadro 17, podemos observar que o tipo de avaliação que as docentes dizem utilizar mais é por observação, principalmente na Educação Pré-Escolar (E1, E3, E4). A E3 ainda referiu que no final de cada atividade também faz uma

pequena avaliação do trabalho dos alunos. As Professoras do 1.º Ciclo têm maneiras diferentes de avaliar o trabalho dos seus alunos. A P1 disse que a forma utilizada por ela para avaliar o trabalho é no final de cada atividade, fazendo um levantamento do que foi feito ao longo do trabalho, a P2 faz a sua avaliação através das partilhas feitas pelos seus alunos, referindo que muitas vezes são os próprios alunos a dizerem o que cada um fez no trabalho dentro do grupo e, a P3 não mencionou a sua forma de avaliar os conhecimentos dos seus alunos.

De acordo com Vasconcellos (1993) avaliar significa detetar as necessidades do aluno e se comprometer com a superação das suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

3. Conclusões das entrevistas

Os professores têm uma opinião muito positiva no que diz respeito ao trabalho de grupo na sala de aula, quer este seja de grande ou pequeno grupo e até mesmo a pares. O trabalho em grupo apresenta-se, portanto, como uma modalidade reconhecida e aceite pelos professores, capaz de promover as aprendizagens dos alunos, em concordância com a perspetiva veiculada, por exemplo, por Niza (1998) e Pato (1995).

Isso demonstra que os professores estão cientes dos benefícios deste tipo de trabalhos, ainda que os mesmos continuem a dizer que utilizam muito o trabalho individual principalmente para avaliar o conhecimento dos alunos, sobretudo as docentes do 1.º Ciclo.

Quando questionadas relativamente à utilização do trabalho de grupo na sua atividade pedagógica, verificamos que todas as docentes referiram incluir, na sua prática letiva, em sala de aula, o trabalho de grupo, ainda que a frequência da sua utilização seja variável. Daqui se deduz que o recurso ao trabalho de grupo como estratégia pedagógica regular é, em alguns casos, ainda reduzido, mas o menos referenciado em termos de utilização pelas docentes em geral foi o trabalho em pequeno grupo. As atividades que levaram as docentes a aludir mais a estes tipos de trabalho, quer fossem a pares, de grande ou em pequeno grupo, foram as de expressões. Para avaliar o que os alunos sabem, as docentes disseram utilizar mais o trabalho individual, tal como já referido acima.

As competências/aquisições dos trabalhos em grupo consideradas mais relevantes para a aprendizagem foram a colaboração e partilha entre os alunos, sendo estas também apontadas como as maiores vantagens destas modalidades de trabalho.

Como limitações do trabalho de grande e pequeno grupo, as docentes afirmaram haver muito barulho, muita confusão e muitos alunos a aproveitarem-se dos outros para nada fazerem, havendo alunos menos empenhados que se aproveitam do trabalho dos colegas. Já os trabalhos a pares e individual, foram os que as docentes acharam ter menos desvantagens, ainda que as docentes referissem que o trabalho a pares exige mais esforço dos próprios docentes, por serem muitos grupos para observar e controlar.

De um modo geral, o trabalho individual foi considerado como o mais utilizado para as docentes perceberem o que os alunos aprenderam. Disseram ser mais utilizado também em atividades de expressões, bem como o trabalho em pequeno grupo. As docentes do 1.º Ciclo referiram utilizá-lo mais do que as docentes do Pré-Escolar.

O trabalho a pares foi considerado como mais utilizado na estratégia de juntar alunos com mais sucesso com alunos com menos sucesso, bem como juntar alunos mais velhos com alunos mais novos. Nos relatos das docentes, foi utilizado da mesma forma no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo.

Já os trabalhos em pequeno e grande grupo estão muito ligados entre si, ambos são referidos como muito utilizados em atividades de expressões e quando alunos com mais sucesso se juntam com alunos com mais dificuldades. Admitiu-se que têm como maior vantagem a cooperação e como desvantagens o facto de os alunos mais preguiçosos trabalharem menos, havendo sempre alunos que fazem quase tudo sozinhos. No discurso das docentes, a frequência de utilização destes trabalhos está muito equilibrada entre o pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

Como preferências podemos concluir que as educadoras dizem preferir trabalhos em grupos e as professoras o trabalho individual ou a pares, mas ainda assim não houve grandes discrepâncias entre as diferentes modalidades de trabalho, sendo que todas elas parecem fazer parte da atividade pedagógica de todas as docentes que participaram desta investigação.

4. Análise dos Resultados das opiniões dos alunos sobre as diferentes modalidades de trabalho em Educação Pré-Escolar

É importante referir que os dados obtidos nas tabelas abaixo apresentadas resultam da opinião das crianças após cada atividade desenvolvida no âmbito das diferentes modalidades de trabalho, designadamente, individual, a pares, em pequeno grupo e grande grupo. Vamos apresentar as atividades realizadas em cada modalidade de trabalho, seguindo-se, após cada modalidade, a síntese e análise dos respetivos dados.

As crianças deram a sua opinião sobre quatro atividades realizadas individualmente. Estas atividades foram o “Labirinto 3D”, a “Construção de Fantoches”, “O Meu Nome” e as “Formas”.

A atividade do Labirinto 3D, representada na Figura 11, consistia num jogo feito numa placa de esferovite e representava o tradicional jogo do labirinto, só que em 3D e, em vez do lápis, utilizando um berlinde para fazer o trajeto. A criança tinha a placa nas mãos e o objetivo era levar o berlinde para as casas de cores que eu ia pedindo. Por exemplo, o berlinde saía do pincel (casa de partida no jogo) e eu pedia que a criança o levasse até à cor azul, se o berlinde fosse parar para outra cor, a criança perdia e entregava o tabuleiro a outra criança, se acertasse tinha a oportunidade de continuar a jogar. Neste caso era importante saber se as crianças cumpriam as regras do jogo, se conseguiam manipular os objetos, se tinham coordenação motora e senso de lateralidade.

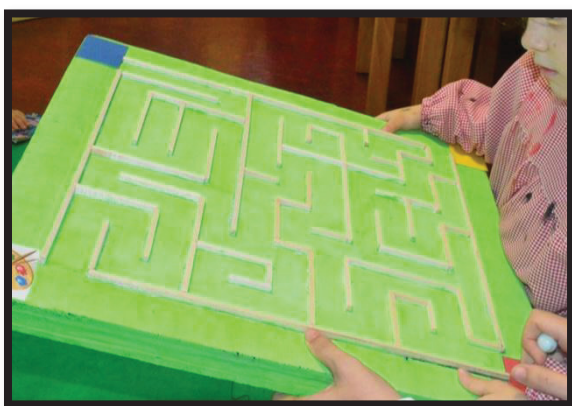


Figura 11 - Atividade Labirinto 3D

A construção dos fantoches, representada na Figura 12, consistiu em criarem fantoches de dedo, onde as personagens eram animais da quinta e cada criança tinha de

criar e pintar a seu gosto o animal escolhido para posteriormente apresentar no fantocheiro.



Figura 12. Construção de Fantoques de dedo

Na atividade “O Meu Nome” (Figura 13), foram distribuídas folhas pelas crianças com a sua fotografia e abaixo da fotografia havia tracejados onde as crianças passavam com o lápis por cima do seu nome, letra por letra. Abaixo do tracejado havia uma linha completa, para então a criança escrever o seu nome completo em extenso e ainda havia uns espaços para as crianças colarem as letras do seu nome. Como havia crianças mais pequenas, optei por fazer para estas apenas o nome em tracejado que seria repassado por elas. Pretendia-se saber até que ponto as crianças estavam familiarizadas com a escrita do seu nome e até mesmo se estas reconheciam as letras existentes no nome.



Figura 13. Atividade “O Meu Nome”.

A atividade das formas foi uma atividade mais livre, onde pedi às crianças que desenhassem com tintas e esponjas (com diferentes formas geométricas) várias figuras do seu dia-a-dia como consta na Figura 14. Nesta atividade pretendia ver se as crianças

conseguiram desenhar figuras reconhecíveis e se produziam composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados.



Figura 14. Atividade “As Formas”

A tabela abaixo (Tabela 1), com totais em percentagens, mostra o grau de satisfação dos alunos relativamente ao trabalho individual, aquando das atividades desenvolvidas nesta modalidade de trabalho, sabendo que cada atividade foi realizada por dezasseis ou dezassete crianças.

Tabela 1
Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho individual em Educação Pré-Escolar

Trabalho Individual					
Graus de Satisfação	Labirinto 3D	Construção de Fantoches	O meu Nome	As Formas	Total %
Não Gostou	0	1	2	1	4 (6%)
Gostou	3	1	3	2	9 (14%)
Gostou Muito	14	14	12	13	53 (80%)
Total	17	16	17	16	66 (100%)

Analisando os resultados obtidos, podemos reparar que nos momentos em que as crianças manifestaram a sua opinião em relação ao trabalho individual, 80% foi o total verificado em relação ao grau de satisfação “Gostou Muito”. Desta forma, é-nos fácil perceber que a maioria das crianças, aquando das atividades realizadas em contexto individual, admitiu ter muito gosto pelas atividades desenvolvidas, principalmente pelas atividades Labirinto 3D e pela Construção dos Fantoches. De acordo com Ambrósio (1999, p.2) “ a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida”.

Conclui-se, assim, que a atividade menos atrativa teve a ver com a escrita, ou seja, uma competência claramente académica.

Passa-se, então, às duas atividades realizadas em pares pelas crianças da sala. A primeira atividade, como o nome indica, consistia em puzzles de vários animais que as crianças tinham de montar. Cada puzzle tinha quatro partes e cada parte era composta por uma parte do animal. Havia oito puzzles no total para os alunos mais velhos e cada par ficava com quatro para montar. Por outro lado, havia quatro puzzles para os alunos mais novos, sendo que cada par ficava com dois puzzles para montar. Aqui o objetivo consistia em desenvolver a coordenação óculo-manual e a capacidade de análise e síntese de elementos visuais. Também se pretendeu ver que par terminava primeiro os seus puzzles. Como o total de crianças perfazia um número ímpar, houve um grupo de três crianças.

A segunda atividade, o Dominó das Cores (Figura 15), visava, à semelhança do dominó tradicional, juntar peças com as mesmas cores. As peças tinham a forma de lápis de cor. Este jogo não só era bom para as crianças identificarem as cores e aprenderem a interagir, como também para aprenderem a comunicar e a desenvolver o raciocínio lógico. “Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil” (Kishimoto, 1994, p. 22).

A importância do jogo no desenvolvimento da criança é uma questão fundamental, daí a sua inserção nos programas escolares. Com o jogo o educador pode ajudar a criança a crescer como pessoa. Deste modo, os professores devem ter consciência da necessidade de um espaço, tanto físico quanto temporal, para o jogo acontecer (Retondar, 2007).



Figura 15. Atividade “Dominó das Cores”

O “Jogo das Frutas”, representado na Figura 16, por sua vez, era composto por um tabuleiro feito em cartolina, dois dados (um com números e outro com frutas) e fichas (azuis e vermelhas) que serviriam como peças para colocar no tabuleiro. Neste

estavam desenhadas diversas frutas e para cada tipo de fruta havia seis quadrados. Por exemplo, a banana tem seis quadrados (um com 1 banana, outro com 2 bananas, outro com 3 bananas e assim sucessivamente para cada uma das frutas).

O jogo era jogado por quatro crianças, duas da equipa vermelha e duas da equipa azul. Uma criança da equipa vermelha lançava o dado das frutas e o dado dos números, se saísse no dado das frutas a melancia e no dado dos números o 5, então a criança colocava a sua ficha vermelha em cima das 5 melancias do tabuleiro. Se acertasse, a equipa dela continuava a jogar, se colocasse a sua ficha no lugar errado, passava a jogada para a equipa adversária. Ganhava a equipa que tivesse mais fichas em cima do tabuleiro. A equipa vencedora, mantinha-se em jogo para jogar contra as novas duplas e a equipa que perdia saía do jogo.



Figura 16. Jogo das Frutas

À medida que as crianças vão desenvolvendo as suas capacidades é de extrema importância estimulá-las através do jogo e de brincadeiras mais elaboradas que possam conduzi-las a situações de aprendizagem mais complexas e que lhes permitam aumentar estas capacidades. Os jogos e brincadeiras devem ser adequados ao nível de desenvolvimento de cada criança, pois “ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender.” (Machado, 1994, p.37).

Em relação à atividade “Jogo da Memória Dentário”, como representado na Figura 17, como o próprio nome indica era um jogo de memória mas feito em placas de espuma. Para jogá-lo formei dois grupos de dois elementos cada, ou seja, quatro crianças no total. A primeira jogada era feita por uma criança de uma das equipas, se a

criança encontrasse as duas peças iguais, mantinha-se no jogo, se não encontrasse passava a jogada ao colega da equipa adversária e assim era até terminar as peças.



Figura 17. Jogo de Memória Dentário

Os dados referentes à satisfação manifestada pelas crianças nas quatro atividades acabadas de apresentar constam da Tabela 2, sabendo que a atividade dos Puzzles dos Animais foi realizada por quinze crianças, o Dominó das Cores por dezassete, o Jogo das Frutas por dezasseis e o Jogo de Memória dentário foi realizado por dezassete crianças.

Tabela 2

Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho a pares em contexto Pré-Escolar

Trabalho de pares					
Grau de Satisfação	Puzzles Animais	Dominó das Cores	Jogo das Frutas	Jogo da Memória Dentário	Total %
Não Gostou	3	4	0	0	7 (11%)
Gostou	5	3	2	10	20 (31%)
Gostou Muito	7	10	14	7	38 (58%)
Total	15	17	16	17	65 (100%)

Nesta Tabela 2, sobre o trabalho a pares, o grau de satisfação total voltou a ser superior ao grau de insatisfação, contudo notou-se um aumento no número de crianças que não gostaram do trabalho desenvolvido (11%) em comparação com a Tabela 1, que teve apenas 6%, e que, apesar de ter tido mais avaliações no total, conseguiu ter menos avaliações negativas.

Aqui verificou-se então que em 65 opiniões, 58% foi o total de “Gostou Muito” e 31% foi a percentagem obtida para o “Gostou”, dando como já referido anteriormente um total de 11% de opiniões negativas, principalmente na atividade do Dominó das Cores.

Não podemos retirar uma conclusão rotunda sobre os dados obtidos porque não recolhemos justificações para o grau de insatisfação. De haver estas justificações, elas poder-nos-iam esclarecer se o que esteve em causa foi o facto de se estar a trabalhar a pares ou a natureza da atividade realizada.

No que diz respeito à atividade realizada em pequenos grupos, apenas conseguimos juntar opiniões de uma atividade.

Na atividade desenvolvida (Figura 18), “O Habitat dos Animais”, dividi as crianças em grupos de três e quatro elementos e cada grupo tinha várias imagens de animais e cartazes com os respetivos habitats. Então, esta atividade consistia em descobrir onde morava cada animal, tendo as crianças de colar as imagens dos animais em cima dos seus habitats.



Figura 18. Atividade “O Habitat dos Animais”

Tabela 3

Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho em pequeno grupo em contexto Pré-Escolar

Trabalho em Pequeno Grupo		
Grau de Satisfação	Habitat dos Animais	Total %
Não Gostou	5	5 (31%)
Gostou	4	4 (25%)
Gostou Muito	7	7 (44%)
Total	16	16 (100%)

Na tabela 3, em relação ao trabalho em pequeno grupo, 16 foi o total de opiniões dadas. Apesar de o “gostou muito” ter sido o grau mais utilizado pelas crianças, muitas crianças votaram como “não gostou” ou “gostou” e, juntando esses valores, totalizamos 56%, mais 12% do que o grau “gostou muito”. Deste modo, esse tipo de trabalho não é o trabalho de eleição do grupo de crianças em estudo. Apesar de o grau de satisfação total ter tido bons resultados (44%), aqui já se notou um aumento de votos para o grau

“não gostou” com um total de 31%, o que em comparação com as duas tabelas anteriores aumentou, mesmo que tenha sido analisada apenas uma atividade.

Em relação às atividades realizadas em grande grupo, que constam da Tabela 4, a primeira atividade (Revestimento dos Animais) foi feita num avental. Eu estava vestida com o avental e neste as crianças iam colocando as designações de cada tipo de revestimento (penas, escamas e pelo). Pelas crianças distribuí diferentes animais e diferentes tipos de revestimento que estavam associados a estes animais. Uma criança tinha um animal e outra o tipo de revestimento correspondente. Ambas tinham de ir até ao avental e colar as duas imagens no mesmo.



Figura 19. Atividade “Revestimento dos Animais”

Na atividade “Caixinha dos Animais”, havia imagens de animais dentro de uma caixa e as crianças iam passando a caixa umas às outras ao som de uma música. Quando a música parava, a criança que estava com a caixa na mão tinha de retirar a imagem de um animal e dizer algumas características desse animal (se tinha pelo, penas ou escamas, se era doméstico, selvagem ou aquático).

A atividade “A Roda das Cores”, representada na Figura 20, como o nome indica, era uma roda feita em cartolina e feltro com pregadeiras que continham imagens, cada três imagens com uma cor da roda. A cada criança foi entregue uma pregadeira com uma imagem e, à medida que eu ia chamando, a criança colocava a pregadeira no sítio correto da roda (o sapo verde era colocado no triângulo verde da roda).



Figura 20. Atividade “A Roda das Cores”

Tabela 4

Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho em grande grupo em Educação Pré-Escolar

Trabalho em grande grupo				
	Revestimento dos Animais	Caixinha dos Animais	A Roda das Cores	Total %
Não Gostou	1	2	4	7 (15%)
Gostou	4	2	3	9 (18%)
Gostou Muito	11	11	10	32 (67%)
Total	16	15	17	48 (100%)

Em relação ao trabalho em grande grupo, como consta da Tabela 4, o grau “gostou muito” mantém-se como o mais utilizado pelas crianças para expressar a sua satisfação. Foram emitidas, pelas crianças, 48 opiniões no total. Destas, 67% foram muito satisfatórias, mas, tal como no trabalho em pequeno grupo, as opiniões negativas (15%) foram mais elevadas do que no trabalho individual e a pares, o que nos indica que este tipo de trabalho e o trabalho de pequeno grupo foram os menos apreciados pelas crianças em estudo.

Em síntese, depois de analisadas todas as tabelas, o discurso das crianças valoriza o trabalho individual como sendo o mais satisfatório, com um total de 80% de satisfação, ficando o trabalho em grande grupo como o segundo eleito pelas crianças, com um total de 67%. O trabalho em pequeno grupo foi o trabalho menos apreciado, com 31% de votos negativos e, por fim, o trabalho a pares foi o que obteve mais

opiniões no “gostou”, com 31%, o que faz deste um tipo de trabalho mediano no que diz respeito à opinião das crianças.

Ao concluirmos esta análise dos dados, não podemos deixar de referir que não controlámos fatores relacionados com as características das atividades ou o humor das próprias crianças, entre outros fatores. Assim, os nossos resultados apenas evidenciam as apreciações de satisfação nas tarefas realizadas, sabendo que foram concretizadas a partir de diferentes modalidades de trabalho.

5. Análise dos Resultados das opiniões dos alunos sobre as diferentes modalidades de trabalho (1.º Ciclo)

Neste tópico passamos a apresentar a opinião dos alunos da turma de estágio (3.º ano de escolaridade) em relação aos objetivos das tarefas que realizaram, bem como o desempenho dos grupos e do próprio aluno nessas mesmas tarefas.

Em algumas das aulas, após a atividade, os alunos respondiam a uma ficha onde expressavam a sua opinião em relação à atividade realizada naquela aula. Quando não dava tempo de os alunos responderem à ficha no final das atividades, pedia para que a preenchessem em casa. Nesta situação, perderam-se muitas respostas porque a maioria acabava por não devolver a respetiva ficha. Este foi o motivo de não ter conseguido um maior volume de respostas.

Em anexo clarificam-se as principais perguntas de cada ficha, nomeadamente para o trabalho individual (anexo 7), o trabalho em grande grupo (anexo 8) e o trabalho de pares e em pequeno grupo (anexo 9).

No total, as fichas foram aplicadas em 6 atividades, sabendo que duas atividades corresponderam a trabalho individual, uma atividade a trabalho de pares, uma atividade a trabalho em pequeno grupo e duas atividades a ensino coletivo.

Ao procedermos ao levantamento dos dados sobre a primeira questão, destinada a percebermos se as crianças identificavam a finalidade com que as atividades eram feitas, demos conta que as respostas apontavam mais para a designação da atividade do

que propriamente para os objetivos ou utilidade da mesma. Assim, registámos respostas dirigidas à identificação da tarefa, como por exemplo, “Realizar uma banda desenhada”, “Histórias sem sentido” ou “A importância da amizade”. As crianças também expressaram a satisfação pela tarefa, designadamente “Gostei muito do trabalho” e “Gostei do que aprendi”.

Estes resultados revelam que as crianças, nesta turma, tiveram dificuldade em falar sobre a utilidade das tarefas que realizaram, mostrando, assim, pouca exploração de elementos processuais da realização das tarefas. Neste sentido, Boekaerts (1997) aponta para a necessidade de as crianças se apropriarem dos objetivos das atividades a realizar, bem como reconhecerem a utilidade das mesmas.

A Tabela 5 responde à questão relativa ao cumprimento das tarefas solicitadas pelo professor.

Tabela 5

Cumprimento das tarefas realizadas

	Trabalho Individual	Trabalho de Pares	Trabalho em Pequeno Grupo	Trabalho em Grande Grupo	Total
Todas as tarefas	11	9	6	14	40 (73%)
A maioria das tarefas	5	5	1	3	14 (25%)
Poucas Tarefas	0	1	0	0	1 (2%)
Total	16	15	7	17	55 (100%)

Nesta tabela observamos que as crianças tendem a dizer que cumprem com todas as tarefas solicitadas pelo professor (73%), revelando, no geral, sintonia entre o que é pedido e o que é realizado. No entanto, esta sintonia parece ocorrer sobretudo aquando da realização de trabalhos em pequeno grupo e em menor medida nos trabalhos de pares. Reconhecemos a limitação do volume dos nossos dados, mas seria importante aprofundar em estudos futuros se os trabalhos de pares são mais propícios a conversas extra atividade, fazendo com que não se conclua todas as tarefas inicialmente previstas. Em relação ao trabalho individual, consideramos aceitável a não conclusão de determinadas tarefas devido à existência de diferentes ritmos de aprendizagem.

A Tabela 6 diz respeito à questão “As ideias dadas para o trabalho foram:” Nesta tabela foram consideradas 4 atividades. É importante referir que esta questão não se aplicava ao trabalho individual.

Tabela 6
Ideias dadas para o trabalho

	Trabalho de Pares	Trabalho de Pequeno Grupo	Trabalho de Grande Grupo	Total
De todos os alunos	10	2	10	22 (56%)
Da maioria dos alunos	1	1	6	8 (21%)
Só de um ou dois alunos	4	4	1	9 (23%)
Total	15	7	17	39 (100%)

Na Tabela 6 observamos que a maioria das crianças (56%) revelaram que as ideias dadas para o trabalho é de todos os alunos que compõem o grupo, apenas 23% referiram que as ideias eram de apenas um ou dois alunos. Percebemos claramente que existe uma boa cooperação entre os membros que compõem os grupos.

Em relação ao trabalho individual, consideramos aceitável a não conclusão de determinadas tarefas devido à existência de diferentes ritmos de aprendizagem.

Tal como referem os autores Graham & Fitzgerald (2010) citados em Agostinho, Demétrio & Bodenmuller, (2015, p. 8) “participação não é apenas um processo de escuta das crianças, ouvir as suas vozes ou ter em conta as suas opiniões, experiências, medos, desejos e incertezas: sustenta a possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem elas são e o seu lugar no mundo.” Desta forma, a participação da criança é essencial para que estas sejam reconhecidas a vários níveis.

A Tabela 7 diz respeito à questão “No teu grupo ou trabalho de pares, as opiniões foram aceites por todos?” Nesta tabela foram consideradas quatro atividades, sendo que para esta tabela não entraram as atividades do trabalho individual.

Tabela 7

Aceitação de opiniões aquando da realização de atividades de grupo.

	Trabalho de Pares	Trabalho em Pequeno Grupo	Trabalho em Grande Grupo	Total
Sempre	8	3	7	18 (46%)
Só às vezes	7	4	10	21 (54%)
Nunca	0	0	0	0%
Total	15	7	17	39 (100%)

Ao observarmos a Tabela 7, 54% das crianças referiram que as opiniões dadas para o trabalho ou atividade são aceites “só às vezes” pelos outros elementos do grupo e, 46% relatou que as opiniões são sempre aceites, não havendo nos grupos de trabalho quem não aceite as opiniões.

Saeki et al. (1999, p. 343) referem que "viver o grupo significa ainda lidar com a diversidade, com a falta de algo pronto e acabado, mas também, com a união e a criação".

A Tabela 8 refere-se aos materiais consultados para a realização dos trabalhos. Nesta tabela foram consideradas todas as seis atividades.

Tabela 8

Materiais consultados para a realização do trabalho

	Trabalho Individual	Trabalho de Pares	Trabalho em Pequeno Grupo	Trabalho em Grande Grupo	Total
Internet	0	0	0	0	0
Manual	0	0	0	0	0
Caderno	0	4	0	0	4 (7%)
Fichas	6	1	2	1	10 (18%)
Professora	8	7	2	13	30 (55%)
Outros colegas	2	3	2	1	8 (15%)
Nenhum	1	0	0	2	3 (5%)

Total					55 (100%)
--------------	--	--	--	--	--------------

Ao analisarmos a Tabela 8 conseguimos verificar que em todas as modalidades de trabalho sempre era a Professora a que mais era solicitada para apoio ao trabalho com 55%.

Segundo Lopes e Silva (2011:63) “os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos”. Mesmo aquando dos trabalhos em grupos, notou-se haver a necessidade de solicitar a ajuda da professora, mesmo que nos grupos houvesse alunos com maior facilidade de compreensão dos conteúdos, o que nos leva a crer que as crianças nem sempre estão certas das opiniões dadas pelos colegas, como se verifica na tabela, apenas 15% dos alunos referiu que solicitava a ajuda de outros colegas. Seguem-se as fichas com 18% e com 7% o caderno. Ao que podemos afirmar que muitas vezes os alunos se tornam preguiçosos, porque em praticamente todos os trabalhos solicitados as fichas e o caderno têm a informação necessária para as suas questões.

A última tabela (Tabela 9) é referente à maneira como as crianças avaliam o resultado do seu trabalho.

Tabela 9

Autoavaliação das tarefas

	Trabalho Individual	Trabalho de Pares	Trabalho em Pequeno Grupo	Trabalho em Grande Grupo	Total
Insuficiente	0	1	0	0	1 (2%)
Suficiente	4	0	0	2	6 (11%)
Bom	8	7	5	8	28 (51%)
Muito bom	5	6	2	7	20 (36%)
Total	17	14	7	17	55 (100%)

Observando a tabela acima mencionada, com 51% das respostas os alunos avaliam o seu desempenho como “Bom” em todas as modalidades de trabalho. Com 36% tivemos a resposta “Muito bom” e com 11% a resposta “Suficiente”. Apenas um aluno referiu ter sido insuficiente no trabalho de pares.

Com mais respostas “Muito bom” temos o trabalho a pares e com “Bom” segue-se o trabalho individual e o trabalho em grande grupo. Fazendo do trabalho em pequeno grupo como mediano.

Para Pinter (2006, p. 136) encorajar os alunos a fazerem a sua autoavaliação é parte integrante da abordagem que se centra no aluno. Também Cameron (2001) refere que a incentivar as crianças para a autoavaliação ajuda-as a compreenderem o processo de aprendizagem e a torná-las mais independentes.

Em conclusão das tabelas, podemos verificar que os alunos aquando dos trabalhos em grupo mantêm uma boa relação entre si e que todos contribuem para a realização das tarefas solicitadas. A sua autoavaliação em relação ao seu desempenho dentro dos grupos também foi bastante positiva, mas ainda assim a maioria referiu precisar de consultar a professora quando surgem dúvidas.

Capítulo IV – Considerações Finais

Nesta longa caminhada procurámos atribuir significado às dificuldades e conquistas sentidas, tornando-se uma experiência enriquecedora no processo de aprendizagem da estagiária. Citando Bogdan e Biklen (1994, p. 55), “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência”.

Neste momento da nossa reflexão, cabe darmos resposta aos objetivos que nos propusemos para este Relatório de Estágio. Assim, em relação ao primeiro objetivo sobre a visão geral das atividades realizadas durante os estágios, podemos concluir que no pré-escolar foram lecionados aspetos de todas as áreas e domínios do currículo e no 1.º Ciclo as áreas dominantes foram o Estudo do Meio e o Português. Uma das opções pedagógicas tomadas foi maioritariamente fazer com que as crianças desempenhassem um papel ativo na construção da sua aprendizagem, sabendo nós que elas são capazes de parar e refletir sobre o trabalho que fizeram, especialmente quando lhes é dada oportunidade para tal.

Quanto ao segundo objetivo que visava identificar as formas de trabalho dominantes na intervenção da estagiária, conclui-se que, na lecionação em educação pré-escolar, dominou o ensino coletivo, sendo o trabalho de pares o menos utilizado. Este domínio do trabalho coletivo deveu-se, em parte, à necessidade que a estagiária sentiu para orientar as crianças. Na lecionação do 1.º Ciclo, verifica-se um equilíbrio entre as diferentes modalidades de organização do trabalho, tendo, no entanto, dominado o ensino em grande grupo e o ensino individual. A modalidade menos explorada foi o trabalho em pequeno grupo. Apesar das diferenças acabadas de assinalar entre os dois níveis de ensino, podemos referir que em ambos os estágios o mais utilizado foi o trabalho em grande grupo, mas, todas as modalidades de trabalho foram usadas para as mais variadas atividades, sem exceções.

O terceiro objetivo pretendia discutir algumas das opções pedagógicas adotadas, dando conta das suas implicações e resultados. A este respeito é de realçar, ao nível da educação pré-escolar, os momentos de acolhimento que deram lugar à realização rotineira de tarefas relacionadas com a marcação das presenças, a identificação do dia

da semana, do estado do tempo e outras, mas que permitiam explorar e desenvolver nas crianças competências numéricas, de sequenciação, de oralidade, de registos escritos, de responsabilidade e de cooperação, entre outras. Se a criança responsável pela tarefa ainda não fosse capaz de a realizar sozinha, as outras crianças procuravam ajudá-la. Outra opção consistiu em realizar tarefas que implicavam a associação, em simultâneo, de diferentes conceitos como, por exemplo, a forma, a cor, o tamanho e sua relação com objetos do quotidiano. Ainda ao nível do pré-escolar, também se optou pela utilização de histórias e pela diversificação de técnicas de expressão como forma de as crianças darem largas à sua imaginação. Na lecionação do 1.º Ciclo, privilegiou-se o relacionamento entre conceitos, embora nem sempre se tivessem obtidos os resultados desejados. Para se ultrapassarem dificuldades relacionadas com a atenção e interesse, a compreensão e interpretação de textos e a resolução de exercícios matemáticos, optou-se por usar materiais apelativos, a exploração de problemáticas sociais próximas das crianças e a simulação de situações do quotidiano, estando as crianças agrupadas a pares ou em pequeno grupo e cada grupo constituído de forma heterogénea quanto a idades e competências. Na lecionação havida também existiu a preocupação de em cada atividade as crianças elaborarem algum produto, fosse individualmente, a pares ou em pequeno grupo.

Passando ao quarto objetivo, relativo ao conhecimento das representações das crianças sobre o trabalho que desenvolveram, bem como à sua satisfação em relação ao mesmo, concluiu-se que as crianças do pré-escolar valorizaram o trabalho individual, pois consideraram ser o mais satisfatório, e as do 1.º Ciclo os trabalhos em pequeno grupo, embora se tivesse evidenciado alguma dificuldade em falarem sobre a utilidade das tarefas que realizaram ao nível das diferentes modalidades de organização do trabalho escolar.

Por fim, o quinto objetivo destinava-se a conhecer as representações dos professores sobre as suas formas de trabalho, as justificações para as mesmas e as dificuldades encontradas. A partir dos dados recolhidos podemos afirmar que, em geral, as docentes entrevistadas, quer do Pré-Escolar quer do 1.º Ciclo, consideraram usar com alguma ou muita frequência as diferentes modalidades de organização do trabalho escolar, excetuando o trabalho em pequeno grupo que, apesar de ser referido como sendo usado algumas vezes, apenas foi comentado por uma educadora como tendo aplicação muito frequente. Quanto ao trabalho individual, as docentes consideraram que

era o que lhes permitia determinar com maior segurança os conhecimentos adquiridos pelos seus alunos. O trabalho a pares foi considerado o mais útil como estratégia para pesquisas no manual do 1.º Ciclo e para reunir alunos com mais sucesso e alunos com menos sucesso, bem como para aproximar os alunos mais velhos dos mais novos, sendo estes dois últimos relatos semelhantes no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Os trabalhos em pequeno grupo, na opinião das docentes, eram especialmente utilizados em atividades de expressões. Já os trabalhos em grande grupo tinham como maior vantagem a cooperação entre crianças com diferentes características e como desvantagem o facto de haver alunos que se aproveitavam do trabalho dos colegas para nada fazerem. Todas as educadoras relataram a realização de trabalho individual e todas as professoras admitiram a concretização de trabalho a pares.

Tecendo, agora, algumas considerações sobre o trabalho em grupo na sala de aula, entendemos que respeita e transforma as potencialidades individuais, bem como valoriza a diferença e a heterogeneidade. Para além disso, potencializa o desenvolvimento cognitivo uma vez que a interação pode fomentar a autoestima, a autonomia e a independência, assim como o pensamento crítico, pois implica um maior envolvimento das crianças tanto na própria aprendizagem como na dos colegas do grupo.

Refletindo sobre algumas questões relativas aos dois estágios, admitimos que as crianças com quem a estagiária trabalhou mostraram-se bastante autónomas nas suas ações e a resolução dos conflitos surgidos era feita entre todos, tanto na sala do Pré-Escolar como na sala do 1.º Ciclo.

Foi muito importante a estagiária sentir-se acarinhada pelas crianças e principalmente pelas professoras cooperantes que foram uma mais-valia para, assim, conseguir que as crianças desenvolvessem as competências necessárias à otimização do processo educativo em que se encontravam. Teve sempre a preocupação da participação ativa das crianças, procurando respeitar e incentivar o seu envolvimento nas atividades, para que conseguissem desta forma aprendizagens mais consistentes.

Julgamos que um dos aspetos a melhorar no futuro é o de atender às necessidades de cada criança sem esquecer o grupo na sua totalidade, pois muitas vezes há crianças que precisam da nossa atenção num determinado momento e temos de nos

assegurar de que não estamos a esquecer o resto do grupo. Achamos que também houve a necessidade de se ouvir mais as crianças, não só no momento da realização das atividades mas também durante todo o processo que o antecede. Destaca-se que errar faz parte do processo de crescimento de cada um e do processo de formação enquanto profissionais da educação, mas há que saber admitir o erro e ultrapassá-lo sempre que novas oportunidades surjam.

De um modo geral, as crianças mostraram-se motivadas e interessadas em tudo o que se fazia e participavam ativamente nas atividades que lhes eram proporcionadas.

As planificações também se revelaram muito úteis para o trabalho, sendo um excelente condutor no desenvolvimento das nossas intervenções. Planificar é decidir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e às competências a ele associadas. Segundo Braga et al. (2004, p. 26) “o modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula”.

Este relatório é o culminar de um percurso, foram muitos anos de experiências novas e a estagiária cresceu como pessoa e como profissional. Acabou os estágios com a certeza do que pretende enquanto futura professora/educadora, isto é: estimular, incentivar e apoiar o desenvolvimento das crianças, uma posição que colhe fundamento nas palavras de Freire (2012, p. 38) ao afirmar que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em síntese, devemos criar ambientes propícios à realização de atividades tendo em conta as metodologias selecionadas, a fim de as crianças tirarem o maior proveito das mesmas, por serem essenciais na construção da sua aprendizagem e do seu sucesso.

Referências Bibliográficas

Agostinho K., Demétrio R., Bodenmuller S., (2015). *Participação Infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos*. Rev. Zero-a-seis. v. 17, n. 32.

Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

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

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Black, P., & William, D. (2001). *Theory and Practice in the Development of Formative Assessment*. Paper presented at the King's College, University of London, London.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.

Bogdan, C., & Biklen, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Braga, F., Vilas-Boas, M., Alves, M., Freitas, MJ., Leite, C. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Castro, L., & Ricardo, M. M. (1998). *Gerir o trabalho de projecto: Um manual para professores e formadores* (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Costa, M. C. (2006). A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. *Revista HISTEDBR* (p. 26-31).

Coutinho, C. A. S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. In *Psicologia, Educação e Cultura*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5.^a ed.). New York: Longman Publishing Group.

Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dottrens, R. (1977). *O Ensino Individualizado*. Porto: Livraria Civilização.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, v. 11, n.º 1 (p. 18).

Figueiredo, F. J. Q. A. (2006). *A aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: Editora UFG.

Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In: Miguel A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.141-170). Porto Alegre: Artmed.

Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.

Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* – 3ª edição. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2013), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*, Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freitas, M., Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Gomes, M. & Pinto, A. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Porto: Ecopy

González, P. F. (2002). *O movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guedes, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2014). The methodology of group work in Environmental Studies: Perceptions and practices of teachers and students of the fourth grade of basic education. In Feliciano Veiga et al. (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1161-1170). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

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

Johnson, D., & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Júnior, A., & Júnior, N. (2011). A Utilização da Técnica de Entrevista em Trabalhos Científicos. *Evidência*, 7 (7) 237-250.

Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. S. Paulo: Thomson Pioneira.

Lai, E. (2011). *Motivation: A Literature Review*. Pearson Research Report. Disponível em: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/motivation_review_final.pdf

Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.

Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, J., & Silva, H., (2011) *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Machado, M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola.

Malglaiive, G. (2003). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.

Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.

Markwell, D. (2007). *The Challenge of Student Engagement*. Australia University of Western.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Martins, P. (2015). *O Desenvolvimento de Competências Sociais na Educação de Infância: O Contributo das Brincadeiras e das Atividades de Pequenos Grupos*. de Lisboa: Instituto Politécnico.

Mesquita, E. (2016). Formação e ação docente: desenvolvendo competências profissionais. In: J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Professores e escola: conhecimento, formação e ação*. (pp. 55-77). Porto: Universidade Católica Editora.

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

Moral Santaella, C., Aznar Díaz, I, & Hinojo Lucena, F. J. (2009). *Enseñanza directa com toda la clase*. In C. Moral Santaella & M. P. Pérez García (Coords.), *Didáctica. Teoría e práctica de la enseñanza* (pp. 175-192). Madrid: Pirámide.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Niza, S. (1992). Lembrar 25 Anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In G. Vilhena et al. (Org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. (pp.31-37). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), Sérgio Niza. *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (2009). Editorial - Um tempo para o estudo autónomo em sala de aula. *Escola Moderna*, 34, 5.ª série, 3-4.

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pato, M. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático Para Professores*. Lisboa: Texto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pimenta, S. G. (1999). *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. São Paulo: Cortez.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Pinto, J. (1994). A avaliação como estratégia de formação. In R. d’Espiney & R. Canário (Orgs.), *Uma escola em Mudança com a comunidade – Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: I.I.E.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos do Conselho Científico para a avaliação de professores - 2*. Lisboa: Ministério da Educação.

Retondar, J. (2007). *Teoria do Jogo*. Nacional: Editora Vozes.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: UTAD.

Riess, M. L. R (2010). *Trabalho de grupo: Instrumento mediador de socialização e aprendizagem*. São Leopoldo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Riggio, M. A. (1999). *Conseqüências de um programa de cooperação no desenvolvimento da Educação Matemática na Bolívia*. Dissertação de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro: Unesp.

Rocha M. e Silva P. (2001). *Comportamento comunicativo do docente de enfermagem e sua influência na aprendizagem do educando*. Nursing (São Paulo).

Saeki, T. et al. (1999). *Reflexões sobre o ensino de dinâmica de grupo para alunos de graduação em enfermagem*. Rev Esc. Enf. USP, São Paulo, v. 33, n . 4, p. 342-7.

Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. DIFMAT, Projecto AREA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. Dissertação de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Serrazina, M. L. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança (2.º Vol)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N., Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, N., Santos, A., & Santos, O. (2008). *Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. Análise Psicológica (p. 435)*. 3 (XXVI), .

Tretjack, P. (2010). *Supporting Diverse and Inclusive Classrooms*. In ReSource.

Traver, J., Rodriguez, M., & Caño, J. (s.d). *La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos*. Centre d'Estudis Vall de Segó.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcellos, C. 1993. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma Práxis Transformadora*. São Paulo: Libertad.

Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Weikart, D. P. (2004). *A abordagem do currículo High/Scope da Educação Infantil*. Contrapontos, Itajaí, v. 4, n. 1.

Zimerman, D. E., Osório, L.L. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Zoghi, M. & Dehghan, H. N. (2012). *Reflections of the what of learner autonomy*. International journal of English linguistics.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 92. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, in DR I-A: 5568-5575 – *Perfil geral de formação do professor do ensino básico e do professor do ensino secundário*. Ministério da Educação, Lisboa.

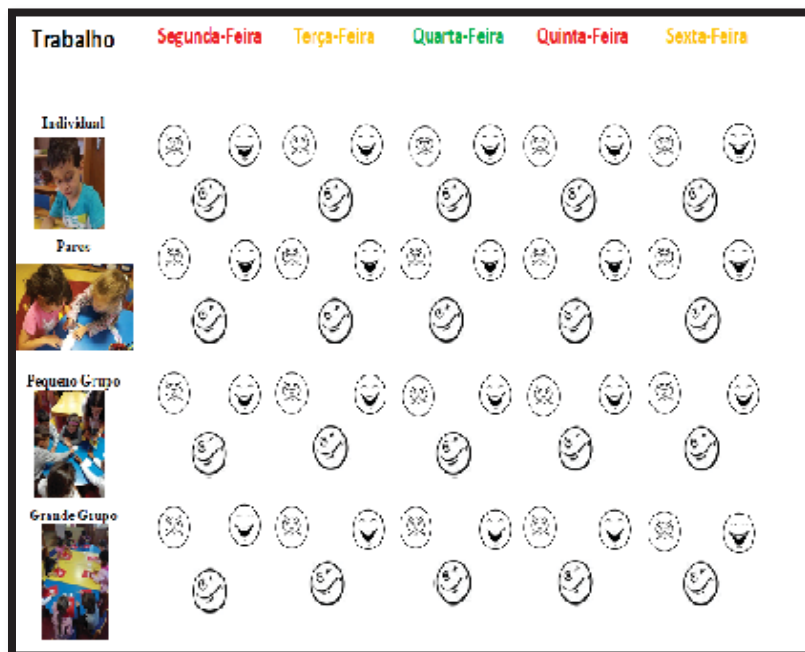
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129 - Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 201 - Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República*. 1.ª Série - Ministério da Educação, Lisboa.

Anexos

Anexo 1: Quadro de gostos dos alunos do Pré-Escolar



Anexo 2: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho individual em contexto Pré-Escolar.

Trabalho individual						
Alunos	Reações	Cores e Números	Construção Fantoques	O meu Nome	As Formas	Total
A	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4
B	Não Gostou					0
	Gostou	x				1
	Gostou Muito		x	x	x	3
C	Não Gostou					0
	Gostou	x		x	x	3
	Gostou Muito		x			1
D	Não Gostou			x		1
	Gostou				x	1
	Gostou Muito	x	x			2
E	Não Gostou		x			1
	Gostou					0
	Gostou muito	x		x	x	3
F	Não Gostou					0
	Gostou					0

	Gostou Muito	x	x	x	x	4
G	Não Gostou				x	1
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x		3
H	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4
I	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4
J	Não Gostou			x		1
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x			2
K	Não Gostou					0
	Gostou		x	x		2
	Gostou Muito	x			x	2
L	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4
M	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4
N	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4
O	Não Gostou					0
	Gostou			x		1
	Gostou Muito	x			x	2
P	Não Gostou					0
	Gostou	x				1
	Gostou Muito		x	x	x	3
Q	Não Gostou					0
	Gostou					0
	Gostou Muito	x	x	x	x	4

Anexo 3: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho a pares em contexto Pré-Escolar.

Trabalho de pares				
Alunos	Reações	Puzzle Animais	Dominó Cores	Total
A	Não Gostou			0
	Gostou			0
	Gostou Muito	x	x	2
B	Não Gostou			0
	Gostou	x		1

	Gostou Muito		x	1
C	Não Gostou	x		1
	Gostou			0
	Gostou Muito		x	1
D	Não Gostou		x	1
	Gostou			0
	Gostou Muito	x		1
E	Não Gostou			0
	Gostou	x		1
	Gostou muito		x	1
F	Não Gostou	x		1
	Gostou			0
	Gostou Muito		x	1
G	Não Gostou		x	1
	Gostou			0
	Gostou Muito	x		1
H	Não Gostou			0
	Gostou		x	1
	Gostou Muito	x		1
I	Não Gostou			0
	Gostou			0
	Gostou Muito	x	x	2
J	Não Gostou	x		1
	Gostou		x	1
	Gostou Muito			0
K	Não Gostou			0
	Gostou			2
	Gostou Muito		x	1
L	Não Gostou		x	1
	Gostou	x		1
	Gostou Muito			0
M	Não Gostou			0
	Gostou			0
	Gostou Muito	x	x	2
N	Não Gostou		x	1
	Gostou	x		1
	Gostou Muito			0
O	Não Gostou			0
	Gostou		x	1
	Gostou Muito			0
P	Não Gostou			0
	Gostou	x		1
	Gostou Muito		x	1
Q	Não Gostou			0
	Gostou			0
	Gostou Muito	x	x	2

Anexo 4: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho em pequeno grupo em contexto Pré-Escolar.

Trabalho em pequeno grupo					
Alunos	Reações	Habitat Animais	História Fantoques	As vogais	Total
A	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
B	Não Gostou				0
	Gostou			x	1
	Gostou Muito	x	x		2
C	Não Gostou				0
	Gostou	x			1
	Gostou Muito		x	x	2
D	Não Gostou				0
	Gostou		x	x	2
	Gostou Muito	x			1
E	Não Gostou	x			1
	Gostou			x	1
	Gostou muito		x		1
F	Não Gostou	x			1
	Gostou			x	1
	Gostou Muito		x		1
G	Não Gostou				0
	Gostou		x	x	2
	Gostou Muito	x			1
H	Não Gostou				0
	Gostou	x			1
	Gostou Muito		x	x	2
I	Não Gostou				0
	Gostou	x			1
	Gostou Muito		x	x	2
J	Não Gostou	x			1
	Gostou			x	1
	Gostou Muito		x		1
K	Não Gostou				0
	Gostou	x			1
	Gostou Muito		x	x	2
L	Não Gostou	x			1
	Gostou			x	1
	Gostou Muito		x		1
M	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
N	Não Gostou				1
	Gostou			x	1
	Gostou Muito	x	x		2

O	Não Gostou				0
	Gostou			x	1
	Gostou Muito				0
P	Não Gostou	x			1
	Gostou				0
	Gostou Muito			x	2
Q	Não Gostou				0
	Gostou			x	1
	Gostou Muito	x	x		2

Anexo 5: Grau de satisfação das crianças em relação ao trabalho em grande grupo em contexto Pré-Escolar.

Trabalho em grande grupo					
Alunos	Reações	Revestimento Animais	Caixinha Animais	Figuras Geométricas	Total
A	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
B	Não Gostou				0
	Gostou	x	x	x	3
	Gostou Muito				0
C	Não Gostou			x	1
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x		2
D	Não Gostou				0
	Gostou			x	1
	Gostou Muito	x	x		2
E	Não Gostou			x	1
	Gostou	x			1
	Gostou muito		x		1
F	Não Gostou				0
	Gostou			x	1
	Gostou Muito	x	x		2
G	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
H	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
I	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
J	Não Gostou				0
	Gostou	x	x		2

	Gostou Muito			x	1
K	Não Gostou			x	1
	Gostou				0
	Gostou Muito	x			1
L	Não Gostou	x	x		2
	Gostou				0
	Gostou Muito			x	1
M	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
N	Não Gostou		x		1
	Gostou	x			1
	Gostou Muito			x	1
O	Não Gostou			x	1
	Gostou				0
	Gostou Muito				0
P	Não Gostou				0
	Gostou				0
	Gostou Muito	x	x	x	3
Q	Não Gostou				0
	Gostou				
	Gostou Muito	x	x	x	3

Anexo 6: Guião da Entrevista aos Docentes

DADOS PROFISSIONAIS

1. Quantos anos tem de serviço?

CRENÇAS SOBRE A PROFISSÃO

2. Como se define como educador/a?

3. Onde fez a sua formação inicial?

4. Que influência teve essa formação no modo como ensina as suas crianças? E o que é que a sua formação inicial lhe deu, para além do diploma?

5. Tem feito formação contínua? Em que áreas ou assuntos? E em que é que essa formação tem contribuído para a sua ação como educadora, junto das crianças?

RELATO DE PRÁTICAS DE ENSINO

6. Com que frequência utiliza o ensino coletivo (grande grupo)? Sobretudo com que finalidade?

7. Que tipo de aprendizagens ou competências espera que as crianças desenvolvam com o ensino coletivo? Como consegue controlar nesses momentos aquilo que as crianças aprendem?

8. Qual a maior vantagem do ensino coletivo? E as suas desvantagens?

9. Com que frequência utiliza o trabalho individual? Sobretudo com que finalidade?

10. Qual a maior vantagem do trabalho individual? E as suas desvantagens?

11. Com que frequência utiliza o trabalho em pequeno grupo? Sobretudo com que finalidade? Que instruções deu às crianças para elas começarem a trabalhar? Quantas crianças escolheu para a formação dos seus grupos de trabalho? Que estratégia utilizou para a formação desses grupos? Como se organizaram as crianças quando começaram a trabalhar em pequeno grupo?

12. Qual a maior vantagem do trabalho em pequeno grupo? E a desvantagem? De que forma avalia as crianças quando estas trabalham em grupo? Como acompanha as atividades realizadas por cada grupo?

13. Com que frequência utiliza o trabalho a pares? Sobretudo com que finalidade? Que atividades desenvolveu? E quando solicita a realização de trabalho a pares, qual a sua estratégia? Qual a maior vantagem? E a desvantagem?

14. Nota diferenças na reação das crianças ao trabalharem individualmente, a pares, em pequeno grupo ou em grande grupo? Descreva essas reações. Como lida com essas diferentes reações?

15. Qual o processo de trabalho dominante na sua sala? Trabalho coletivo, individual ou em pequeno grupo/pares? Porquê?

OPINIÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO

16. Destas 4 formas de organizar o ensino na sala de aula, qual delas prefere e porquê? E, do seu ponto de vista, qual a forma de trabalhar que as crianças gostam mais?

17. Acha que as crianças aprendem melhor sozinhas, com toda a turma ou em pequeno grupo?

18. Acha que no trabalho de grupo todas as crianças trabalham da mesma forma?

Anexo 7: Exemplos de questões que permitiram recolher a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas individualmente

i) Achas que cumpriste com as tarefas pedidas?

Todas as tarefas ___

A maioria das tarefas ___

Poucas tarefas ___

ii) O que consultaste para a realização deste trabalho?

Internet ___

Manual ___

Caderno ___

Fichas ___

A professora ___

Outros colegas ___

iii) Como avalias o resultado que obtiveste com o teu trabalho?

Insuficiente ___

Suficiente ___

Bom ___

Muito Bom ___

Anexo 8: Exemplos de questões que permitiram recolher a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas em grande grupo.

i) Achas que a turma cumpriu com as tarefas pedidas?

Todas as tarefas ___

A maioria das tarefas ___

Poucas tarefas ___

ii) As ideias dadas para o trabalho foram:

De todos os alunos ___

Da maioria dos alunos ___

Só de um ou dois alunos ___

iii) Aceitaram as opiniões uns dos outros?

Sempre ___

Só às vezes ___

Nunca ___

iv) O que consultaram para a realização deste trabalho?

Internet ___

Manual ___

Caderno ___

Fichas ___

A professora ___

Colegas de outros grupos ___

v) Como avalias o resultado do teu trabalho?

Insuficiente ___

Suficiente ___

Bom ___

Muito Bom ___

Anexo 9: Exemplos de questões que permitiram recolher a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas em pequeno grupo/pares..

i) Achas que o teu grupo ou par cumpriu com as tarefas pedidas?

Todas as tarefas ___

A maioria das tarefas ___

Menos da metade das tarefas ___

ii) As ideias dadas para o trabalho de grupo foram:

De todos os alunos ___

Da maioria dos alunos ___

Só de um ou dois alunos ___

iii) No teu grupo ou trabalho de pares, as opiniões foram aceites por todos?

Sempre ___

Só às vezes ___

Nunca ___

iv) O que consultaram para a realização deste trabalho?

Internet ___

Manual ___

Caderno ___

Fichas ___

A professora ___

Colegas de outros grupos ___

v) Como avalias o resultado do teu trabalho?

Insuficiente ___

Suficiente ___

Bom ___

Muito Bom ___

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal