

**Vasco Miguel Câmara**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**Visão sobre as aprendizagens das crianças e o que estas dizem sobre o que aprendem na escola**

**ESPECIALIDADE**

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

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**PONTA DELGADA**  
ABRIL DE 2015

## **Agradecimentos**

Aos colegas de turma que acompanharam toda esta caminhada e que se tornaram amigos, muito obrigado.

Aos amigos que fiz na residência e que já partiram para outros lugares, muito obrigado.

Aos alunos que conheci e que no final de cada estágio pareciam amigos eternos, muito obrigado.

Aos familiares que me acompanharam, muito obrigado.

À minha orientadora, Margarida Serpa, muito obrigado.

A todos aqueles que de uma maneira ou de outra ajudaram mesmo sem saberem, muito obrigado.

## Resumo

Este relatório surge com o culminar das Práticas Educativas Supervisionadas I e II do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que profissionaliza para a docência. Aqui procede-se à descrição e análise das práticas educativas realizadas no âmbito destas duas etapas do estágio. São apresentadas algumas atividades que se destinaram ao desenvolvimento de competências no âmbito das dimensões cognitiva, inter e intrapessoal. Essas atividades são descritas de modo a se perceber como os alunos reagiram às mesmas e como evoluíram nas competências em questão.

É apresentado um breve estudo empírico, de natureza qualitativa, construído a partir de tabelas de autorregulação que foram utilizadas com os alunos no estágio do 1.º ciclo. Neste estudo são analisadas as atividades onde as tabelas foram aplicadas, bem como as expectativas e as experiências que os alunos relatam nestas últimas. Assim, os alunos teriam de expressar num primeiro momento aquilo que esperavam aprender com as atividades propostas e num segundo momento aquilo que pensaram realmente ter aprendido com essas atividades.

Neste estudo foram utilizados, de forma complementar, dados de entrevistas realizadas a alunos sobre o que mais se valorizava na escola.

Os resultados mostram que os alunos não estão habituados a lidar de forma sistemática com as questões da autorregulação, mas que são capazes de expressar informação relacionada com a mesma, desde que lhes seja solicitada. A maior dificuldade por eles demonstrada surgiu ao nível da utilidade daquilo que se ensina e se faz na escola. No entanto, assumem que fazem aprendizagens bastante proveitosas, pois nos seus registos e/ou relatos reconhecem que aprenderam a ver as horas, que sabem que têm que respeitar mais o ambiente e ainda que sabem que as atividades desenvolvidas os podem ajudar a escolher uma profissão.

**Palavras-chave:** Estágio; Reflexão; Práticas Educativas; Autorregulação.

## **Abstract**

This report comes with the culmination of Educational Practices Supervised I and II of the course of Teaching Pre-School and the 1st Cycle of Elementary School, which professionalizes to teach. Here we proceed to the description and analysis of educational practices carried out under these two moments. Some activities were directed to the development of cognitive, intrapersonal, and interpersonal competencies. These activities are described in order to see how the students reacted to them and how they were evolved in the tasks.

A brief empirical study is presented of a qualitative procedure, constructed from self-regulation tables that were used with students in elementary school (1.º CEB). This study analyzes the expectations and the experiences that was reported by students at the self-regulation tables. At a first moment, students had to express what they hoped to learn from the proposed activities and at a second time what they thought they really have learned from these activities.

In order to complement the information, we also used some interviews data about what the students value most in school.

The results show that students don't deal with self-regulation in a sistematic way, but they are able to express information related to the same, since it is requested. The greatest difficulty for them is to explain the utility of what is taught and done in school. However, they assume that they do useful learning, because they recognize that learned to tell the time, they know they have to respect the environment, and they know that the activities undertaken can help to choose a profession.

**Keywords:** Stage; Reflection; Educational Practices; Self-regulation.

# Índice Geral

Índice de Figuras e Quadros .....	3
Introdução .....	4
CAPÍTULO I.....	5
O presente das crianças na escola e as competências que lhes são exigidas no futuro ..	5
1 - A escola vista pelas crianças .....	6
1.1 - O educador aos olhos da criança.....	6
1.2 - As Rotinas .....	8
1.3 - Os brinquedos.....	9
1.4 - A amizade entre as crianças.....	10
1.5 - O valor da família para as crianças .....	11
2 - Educação para a vida e para o trabalho.....	12
2.1 - Desenvolvendo competências no século XXI .....	12
2.2 - Domínio cognitivo .....	14
2.3 - Domínio intrapessoal.....	16
2.4 - Domínio interpessoal.....	17
CAPÍTULO II.....	20
A Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..	20
1 - A Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar .....	21
1.1 - Contextualização do estágio .....	21
1.2 - Caracterização do grupo de crianças .....	22
1.3 - Caracterização da sala de atividades.....	23
1.4 - Organização da rotina diária .....	24
1.5 - O Acolhimento .....	25
1.6 - A intervenção pedagógica com as crianças numa perspetiva reflexiva.....	27
2 - A Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	39
2.1 - Contextualização do estágio .....	39
2.2 - Caracterização do grupo de crianças .....	40
2.3 - Caracterização da sala de atividades.....	41
2.4 - A intervenção pedagógica com as crianças numa perspetiva reflexiva.....	42
CAPÍTULO III.....	58
Autorregulação .....	58
1 – Autorregulação.....	59
1.1 - Contexto e objetivos do estudo .....	60
1.2 - Opções Metodológicas .....	61
2 - Apresentação dos dados.....	64
Atividade 1 – Outras Culturas .....	68
Atividade 2 - Visita de estudo ao Açoriano Oriental .....	69
Atividade 3 - Corrida dos provérbios.....	71
Atividade 4 - Tipos de frase .....	72
Atividade 5 - Malefícios do Consumismo no Ambiente.....	73
Atividade 6 - Experiências de equilíbrio, transmissão do movimento e elasticidade.....	75
Atividade 7 - Multiplicação por 10, 100 e 1000 .....	76
Atividade 8 - Construção do relógio.....	77

Atividade 9 - Utilização do Relógio.....	78
Atividade 10 - Hotel da turma.....	79
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>81</b>
<b>Considerações finais do Relatório de Estágio .....</b>	<b>81</b>
1 - Considerações finais.....	82
1.1 - Considerações sobre os estágios da Prática Educativa Supervisionada I e II .....	82
1.2 - Considerações sobre a aplicação das tabelas de autorregulação .....	83
Referências Bibliográficas.....	85
<b>ANEXOS .....</b>	<b>88</b>
Perguntas da Entrevista.....	89

## Índice de Figuras e Quadros

**Fig. 1** – Acolhimento

**Fig. 2 e 3** – Canetas do dia do Pai

**Fig. 4** – Interpretação da música “Sou uma Taça”

**Fig. 5 e 6** – Carrinhos reciclados

**Fig. 7** – “Jogo da Glória da Reciclagem”

**Fig. 8** – “Jogo da Memória da Reciclagem”

**Fig. 9** – Peça de teatro “Os Nossos Amigos Animais!”

**Fig. 10 e 11** – “Peddy-paper”

**Fig. 12 e 13** – Plantas das casas representadas com as barras de Cuisenaire

**Fig. 14** – Visita ao Palácio de Sant’Ana

**Fig. 15** – Cartaz “Monumentos e Edificações Antigas”

**Fig. 16** – Avaliação da visita de estudo ao Jornal Açoriano Oriental

**Fig. 17** – Rodas dentadas

**Fig. 18** – Carrinho com elásticos

**Fig. 19** – Cartão do Jogo do Bingo

**Fig. 20** – Tabela da tabuada

**Fig. 21** – Tabuleiro do Jogo da Glória

**Fig. 22** – “BigBook” dos Provérbios, Adivinhas, Lengalengas e Trava-línguas

**Fig. 23** – Tabelas de autorregulação

**Quadro 1.** Análise de conteúdo das tabelas de autorregulação utilizadas com os alunos.

## Introdução

O presente relatório de estágio emerge no âmbito 5.<sup>a</sup> edição do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico, sob a responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores.

A primeira parte deste relatório apresenta uma reflexão teórica dividida em dois pontos. O primeiro apresenta uma análise de diversos aspetos do trabalho pedagógico, com especial incidência na educação pré-escolar, desde a maneira como as crianças vêm e abordam o educador até à maneira como estas aprendem nas suas salas com os seus trabalhos. O segundo ponto salienta as competências que são valorizadas no séc. XXI, designadamente as relacionadas com os domínios cognitivo, interpessoal e intrapessoal.

Além do referido, neste relatório estão explanados os dois momentos de estágio que desenvolvemos nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, tendo como objetivo a descrição e análise crítica das práticas referentes aos mesmos, com especial ênfase nas perceções e ensinamentos que as crianças desenvolvem na escola.

O primeiro estágio é desenvolvido tendo em conta os momentos e aspetos estruturantes da intervenção no pré-escolar, como por exemplo o acolhimento, as relações que as crianças mantêm umas com as outras, a forma como interagem com os seus brinquedos e as atividades pedagógicas realizadas com o grupo de crianças. O segundo estágio é apresentado tendo em conta as novas competências do séc. XXI e a maneira como os alunos as desenvolvem nas atividades que serão explanadas.

Aqui será desenvolvido um estudo empírico que teve por base tabelas de autorregulação que serviram para perceber como os alunos visualizam as atividades que realizaram e as elações que conseguem retirar destas mesmas atividades. Estas atividades são complexas e distintas e as respostas conseguidas mostram que os alunos têm noção do que estão a aprender.

Por fim são apresentadas as considerações finais sobre os aspetos mais relevantes de todo o Relatório de Estágio.

## **CAPÍTULO I**

O presente das crianças na escola e as competências que lhes  
são exigidas no futuro

# **1 - A escola vista pelas crianças**

Quando falamos de escola pensamos logo em crianças, mas, aquilo que se verifica na maioria das vezes são os adultos, professores, encarregados de educação e comunidade em geral a falar da escola, a comentar a escola e a tomar as decisões importantes. É verdade que são os adultos que asseguram o funcionamento da escola mas se não fossem os alunos a escola não teria lugar na nossa sociedade. É esta perspetiva da escola voltada para as crianças que os professores devem por em prática no presente e no futuro. O professor tem de deixar de pensar só no seu desempenho e começar a pensar no desempenho das crianças pois são estas que são o produto da escola e a sua razão de ser.

Com este pressuposto precisamos de conseguir dar voz às crianças para percebermos se estas se sentem bem com os propósitos da escola. “E são quase esquecidos os pontos de vista das crianças acerca do comportamento, funções, papéis e interações do adulto, assim como problemas e questões sociais. Sobre estas questões, como naturalmente sobre outras – acontecimentos, situações, processos e relações que experienciam e com os quais interagem -, as crianças têm conhecimentos emergentes e implícitos” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 58).

## **1.1 - O educador aos olhos da criança**

Oliveira-Formosinho e Lino (2008) apresentam um estudo que vem explicar essa perspetiva de dar primazia à voz das crianças. Fizeram um estudo através de entrevistas a uma amostra de 80 crianças, sendo 40 de 4 anos e 40 de 5 anos. Este estudo conta com perguntas como “O que é uma professora?”, “O que faz uma professora?”, “Tens outro adulto na sala? O que é que ele faz?” e “Quem te diz o que deves fazer na sala?”. Algumas destas perguntas são bastante abertas e com elas podemos obter respostas específicas e diversificadas. Neste tópico irei abordar estas questões assim como as respostas obtidas.

A primeira pergunta, “O que é uma professora?”, é uma pergunta que admite abrangência de respostas e perspetivas. Sabemos que o ser professora é uma profissão que envolve muitas questões burocráticas, envolve muitos contactos entre pessoas, desde crianças a encarregados de educação, envolve muito conhecimento e envolve uma grande dedicação. Assim, conseguimos verificar a complexidade de se ser professor.

A segunda pergunta, “O que faz uma professora?”, pode gerar respostas bastante diversas devido à quantidade de tarefas existentes na profissão docente. As respostas obtidas estão direcionadas para aquilo que as crianças conseguem ver por si próprias, dando origem a afirmações como “dar ordens”, “relembrar as regras”, “inspecionar e tomar conta das crianças”, “fazer coisas para as crianças (recortar, escrever, desenhar)” e “brinca e trabalha com as crianças”.

Com a resposta “dar ordens” percebemos logo que as crianças têm noção de que é a professora que é o líder dentro da sala e é quem define a ordem do seguimento das atividades que compõem o dia das crianças. A esta resposta juntam-se as respostas “relembrar as regras” e “inspecionar e tomar conta das crianças” pois dar ordens numa sala de aulas implica conseguir manter ordem e como sabemos é normal as crianças terem tendência a fugirem ao seguimento normal dos acontecimentos. Embora sigam essa tendência muitas vezes algumas crianças conseguem ter noção de quais são as regras e boas práticas de educação dentro de uma sala. “As crianças expressam que numa boa pré-escola não devem acontecer certas ações relativas ao ambiente e materiais escolares (quebrar cadeira, jogar lixo no chão, pichar a parede, riscar os livros)” (Cruz, 2008, p. 86).

Quando responderam “fazer coisas para as crianças (recortar, escrever, desenhar)” e “brinca e trabalha com as crianças”, as crianças demonstram que conhecem bem as atividades com que trabalham no seu dia a dia, que sabem que o professor está presente para desenvolver atividades direcionadas para elas e que o professor pode também ser um amigo com quem se podem divertir ou não seria esta uma importante função da ação das crianças.

As últimas duas perguntas levaram as autoras a fazerem um quadro onde organizaram as principais fontes de autoridade que se conseguem verificar na sala de aula. Este quadro reuniu respostas como “educadora de infância”, “auxiliar de educação de infância”, “criança” e “estagiário”. A resposta mais frequente apontou para a educadora de infância e conseguimos ver aqui que as crianças sabem de onde partem as ordens e a organização das atividades. A segunda resposta mais frequente recaiu na auxiliar de infância que também dá ordens às crianças como a educadora mas que tem a diferença de não ser a responsável máxima dentro da sala e de não ser quem define a ordem de trabalhos. As últimas duas respostas menos frequentes geram alguma perplexidade, pois em terceiro lugar veio a resposta “criança” e por último a resposta “estagiário”. Esta sequência de respostas demonstra que as crianças não têm bem presente o que é um estagiário ou que fizeram alguma confusão na altura das respostas.

“O educador tem o papel de promover o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento concetual, o ímpeto exploratório e a

atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, ajudar a construir a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado” (Laevers in Azevedo, 2011, p. 15).

## 1.2 - As Rotinas

As crianças têm uma grande percepção do que são as suas rotinas e de quem são as pessoas que as acompanham nos seus dias e “percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis de adulto. Revelam, também, que têm uma grande competência para comunicar sobre o cotidiano que vivem” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 70). Assim sendo neste tópico serão abordadas as rotinas que se desenvolvem nas creches que abordam aspetos como o cumprimento à entrada na sala, a alimentação e a higiene.

As rotinas diárias numa creche proporcionam aprendizagens que serão essenciais às crianças para o resto da vida. “Através de cumprimentos, despedidas e interações com os outros, as crianças vão aprendendo competências sociais de grande importância. Estas experiências também permitem desenvolver as competências comunicacionais e linguísticas.” (Azevedo, 2011, p. 12). O ato de cumprimentar e despedir-se de colegas, professores e pais permite à criança começar a compreender como se passa um dia quer seja na escola quer seja mais tarde no trabalho.

“Como consequência, o dia a dia na educação pré-escolar passou a constituir uma referência fundamental na vida da criança e as atividades de rotina proporcionadas nesses espaços tornaram-se os meios que permitem às crianças ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas, os outros e o imediato” (Santos, 2010, p. 7). O simples facto de as crianças se cumprimentarem ou não permite-lhes perceber se são mais ou menos simpáticas, se são mais ou menos socializáveis e até se são crianças com um maior ou menor desenvolvimento interpessoal.

Quanto às rotinas relacionadas com a alimentação podemos afirmar que uma boa alimentação impulsionará o crescimento das crianças e será uma fonte de energia para as atividades que desenvolvem na escola pois as crianças “referem-se não só à ‘comida de todo o dia’, necessária para a sua manutenção e desenvolvimento, mas citam especialmente guloseimas, como biscoitos, refrigerantes, bolos e chocolates” (Cruz, 2008, p. 85). Obviamente que como crianças que são têm tendência a não valorizar só a comida essencial como carne, peixe e legumes mas também aquela comida que lhes é mais atrativa aos olhos.

“Na creche os momentos de rotina como mudar a fralda, banho e alimentação são essenciais, quando intencionalizados com tempos educacionais capazes de promover o crescimento físico, as competências cognitivas e a comunicação das crianças” (Henriques, 2009, p. 40). Uma boa alimentação favorece o crescimento da criança, reforça o seu desenvolvimento em diferentes dimensões e permite que esteja com a mentalidade focada nas suas atividades.

“As rotinas proporcionam, ainda, oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas. Por exemplo, durante o recreio, a criança aprende a fazer turnos, partilhar brinquedos, esperar, e ajudar os outros” (Azevedo, 2011, p. 12). O momento em que a criança aprende a partilhar um brinquedo torna-se também um momento de criação de amizade pois ao partilharem um brinquedo estão a partilhar momentos, histórias e valores.

### **1.3 - Os brinquedos**

Neste momento será abordado o brinquedo, que, para além de momento de partilha entre crianças, passa por ser um momento de aprendizagem com o educador. O brinquedo é também um objeto que transmite segurança às crianças nas suas atividades diárias.

Ao fazerem alguma atividade, se o educador apresentar um brinquedo que seja relativo à mesma, as crianças também irão ter mais motivação por estarem a visualizar e a manipular um objeto que é um incentivo à sua utilização na atividade. “A aprendizagem pela ação depende do uso de objetos que, no mundo da criança, são essencialmente brinquedos e jogos.” (Azevedo, 2011, p. 14).

A criança utiliza o brinquedo para imitar aquilo que vê nos adultos e consegue assim elevar a sua imaginação. É através de brincadeiras e brinquedos que as crianças começam por ter uma noção do que é a vida dos adultos. E é por isso que as creches costumam estar divididas nos cantinhos como a biblioteca, a garagem, a casinha, entre outros. Uma vez que estão bem familiarizadas no mundo dos brinquedos “As crianças mencionam uma grande variedade de brinquedos que gostariam que a pré-escola lhes oferecesse, inclusive fornecendo detalhes sobre eles (por exemplo, explicam que deveria haver ‘mesa de brinquedinho que tenha um monte de prato de fruta pra botar na mesa, bicicleta de brinquedo que tem uma Barbie’)” (Cruz, 2008, p. 85).

Nas creches é comum haver momentos que não estão pensados nas planificações das educadoras e segundo Santos (2010) as educadoras afirmam que estes momentos estão repletos de “objetivos pedagógicos, isto é, conseguem colocar

uma intenção pedagógica nesses momentos, por exemplo, quando uma criança traz um brinquedo de casa, as educadoras, geralmente no momento do acolhimento, autorizam a apresentação desse brinquedo ao grupo de crianças” (Santos, 2010, p. 37). Este momento em que a criança apresenta um brinquedo torna-se um momento de partilha e permite à criança adquirir a aprovação por parte dos colegas de sala que também acolhem a criança que apresentou o brinquedo de outra forma pois esta partilhou algo seu com o grupo.

A entrada na creche é um dos momentos que muitas vezes é complicado para as crianças pois poderá ser o primeiro momento em que se separam dos pais. Neste momento, quando as crianças trazem um brinquedo, a separação dos pais torna-se mais fácil pois a criança trouxe algo seu que lhe irá acompanhar no dia e que lhe dará confiança para se separar dos pais (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Desta forma a criança não se irá sentir tão sozinha ao longo do dia pois o brinquedo que trouxe permitirá recordações de casa que fortalecerão a sua confiança.

Nas creches existem também os momentos em que as crianças arrumam a sala ou os cantinhos didáticos. Como é habitual as salas de infância estão repletas de brinquedos e jogos e ao arrumarem a sala as crianças irão colocar os brinquedos e jogos no devido lugar. Ao praticarem este momento as crianças aprendem a dar valor aos brinquedos e jogos e conseguem também adquirir valores que lhes permitem crescer num mundo mais organizado.

## **1.4 - A amizade entre as crianças**

Qualquer um de nós que passou pela escola certamente travou amizades que ficaram na memória para sempre. Podemos não nos lembrar das matérias, dos professores ou dos auxiliares mas de certeza que as amizades ficaram registadas e perduraram por anos. “O encontro entre amigos é sempre a descoberta da própria diferença, da própria unicidade e, portanto, da própria solidão, do próprio risco individual” (Alberoni in Gomes, 2012, p. 65).

O desenvolvimento da amizade passa por várias fases pois, “na primeira infância, o foco das amizades está nas brincadeiras de faz-de-conta, já na segunda infância a aceitação social é um dos principais temas da amizade. Quando a criança chega à idade escolar, ela está sujeita a passar por diversas mudanças no âmbito social, inicialmente, suas relações se resumiam à família e pessoas próximas à família, agora passa a ser mais amplas devido às relações estabelecidas em ambiente escolar” (Casado, 2012, p. 59).

Estas amizades que travamos deixam-nos repletos de memórias de momentos em que ensinamos alguma coisa aos nossos amigos, das alturas em que eles nos ensinaram e dos trabalhos que desenvolvemos juntos. “Dentro da sala de aula, muito da convivência e da produção das relações de amizade entre as crianças da turma ocorre através do “empréstimo de materiais” como, por exemplo, lápis de cor, borracha, apontador, tesoura e cola.” (Gomes, 2012, p. 73).

## **1.5 - O valor da família para as crianças**

Neste tópico a família será abordada devido à influência que exerce nas crianças. Também o apoio que é pedido por parte dos professores/educadores será abordado como sendo meio de integrar a família nas aprendizagens da criança.

O diálogo que é estabelecido com a criança na escola não é alheio ao envolvimento que a família tem ela. As crianças necessitam do apoio familiar para um bom desempenho na escola porque sem este obtêm resultados que ficam muito abaixo do esperado. Qualquer que seja a ajuda prestada por um membro familiar, desde uma palavra de motivação por um trabalho feito a alguma lembrança partilhada, a criança apercebe-se que está apoiada e que deve continuar.

“A Família é seguramente a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade” (Reis, 2008, p. 44). A família surge assim como um pilar importante para a aprendizagem e assimilação de conhecimentos pois é o primeiro grupo com o qual a criança contacta. Sendo o primeiro grupo com quem a criança entra em contacto é também aquele que irá deixar marca de como se interage num grupo, de qual a função de cada pessoa e de que maneira cada um pode contribuir para o grupo.

As tarefas que a escola exige são tão complexas que, para as crianças, ter alguém que as ajude é fundamental. E quando falamos de família não falamos só dos pais. “A tarefa que a família é chamada a desempenhar não só não é nada fácil como deve ser exigida a responsabilidade a todos os que convivem com a criança, desde os pais, irmãos mais velhos, outros familiares aos adultos que a rodeiam, papel esse que muitas vezes, as famílias não estão preparadas para o exercer” (Reis, 2008, p. 39).

Este apoio familiar que é pedido na escola muitas vezes é conseguido sem sequer os pais terem de ajudar nos trabalhos que são pedidos ou até mesmo irem à escola. “O acompanhamento da vida escolar, pode, em muitos casos, fazer-se a um nível não necessariamente técnico. O interesse pelo quotidiano dos filhos, a

compreensão dos seus anseios, aspirações, dificuldades e angústias constituem poderosos estímulos para os motivar no desenvolvimento dos estudos.” (Reis, 2008, p. 49). Desta maneira os filhos quando frequentam a escola vão com a sua atenção focada nos estudos sem terem de se preocupar com conflitos ou assuntos problemáticos que os possam inquietar.

No que toca à preocupação dos pais com a educação dos filhos, podem querer ter conhecimento do que se passa na escola dos filhos e informar-se sobre a vida escolar dos filhos. Podem acompanhar a criança em casa explicando as matérias em estudo na escola e podem querer ter conhecimento das amizades que os filhos travam na escola e os tipos de pessoas com quem mais se relacionam.

## **2 - Educação para a vida e para o trabalho**

“Cada vez mais, indivíduos com níveis de educação maiores aparentam ganhar mais conhecimento e competências no trabalho do que aqueles com níveis de educação inferiores” (Pellegrino & Hilton 2012, p.5). São estes níveis de conhecimento e competência que devemos procurar no ensino tendo a noção de que num emprego futuro os domínios cognitivo, intrapessoal e interpessoal serão de grande valor e estão a ganhar maior importância. Precisamos de ter a noção de que é através do trabalho que a sociedade consegue evoluir e quando cada um de nós consegue frutos com o seu trabalho quem fica a ganhar não é só uma pessoa mas sim toda a sociedade pode vir a colher frutos do trabalho de cada um.

### **2.1 - Desenvolvendo competências no século XXI**

O século 21 apresenta diversos desafios à educação e um deles consiste no aprofundamento, sistematização e desenvolvimento dos domínios cognitivo, intrapessoal e interpessoal de forma relacionada. Estes domínios são vistos como aqueles em que a escola deve investir o seu tempo e focar a formação que oferece pois são aqueles que têm sido mais valorizados no trabalho e na sociedade. Neste capítulo irei desenvolver estes três domínios e a maneira como cada pessoa pode evoluir em cada um deles.

“Nós vemos as competências do século 21 como conhecimento que pode ser transferido ou aplicado em novas situações” (Pellegrino & Hilton 2012, p. 23). Desde que há conhecimento o homem sempre procurou desvendar novos desafios e situações. É neste sentido que o professor deve proporcionar momentos de abertura

intelectual aos seus alunos e fazê-los ver os problemas que os acompanham diariamente como desafios a serem desvendados. As competências ligadas a estes domínios devem ser trabalhadas para que os alunos consigam aprender como, porquê, quando e em que situações devem ser aplicadas. Devemos ter em conta que uma competência envolve uma complexa quantidade de recursos mentais que devem ser canalizados para alguma situação particular. Por exemplo a competência de comunicação envolve conhecimento da língua e atitudes para com quem se está a comunicar.

A nossa personalidade reflete-se nas nossas vivências e no nosso trabalho. É cada vez mais exigido pela sociedade que cada pessoa tenha uma personalidade aberta aos desafios que esta nos propõe. Pellegrino e Hilton (2012) apresentam dimensões que deverão ser desenvolvidas para melhorarmos a personalidade de cada um de nós: “Openness to experience” (Abertura à experiência) a pessoa deve estar aberta a novas experiências culturais intelectuais e estéticas; “Conscientiousness” (Consciência) devemos ser responsáveis, organizados e bons trabalhadores; “Extroversion” (extroversão) a pessoa deve ter noção do mundo que a rodeia e saber extrair interesses e energia para o bem desta; “Agreeableness” (Socialização) saber agir de maneira cooperativa e não egoísta; “Emotional Stability” (Estabilidade emocional) tendência para sermos calmos, emocionalmente estáveis, e livres de sentimentos negativos.

A escola do futuro, onde os alunos deverão estar disponíveis para a aprendizagem de novos conceitos e novas experiências, é definida como “DeeperLearning” por Pellegrino e Hilton (2012). Estes autores apontam cinco tipos de conhecimento para a mesma: conhecimento factual (sobre aquilo que nos rodeia), concetual (conceitos sobre categorias, modelos ou princípios), de procedimentos (passos a dar em certas etapas), de estratégias (estratégias de conhecimento) e de crenças (aquilo em cada individuo acredita). Estes tipos de conhecimento fazem parte do domínio cognitivo.

Pellegrino e Hilton (2012) também caracterizam “DeeperLearning” por competências como abertura intelectual, ética no trabalho e autoavaliação, assim como as áreas da língua, das artes, da matemática e da ciência.

Os professores que pretendem melhorar estas competências devem ter muita atenção às seguintes características: o que ensinar, como ensinar, onde ensinar, quando ensinar e por quanto tempo ensinar.

Ausubel também já tinha introduzido o conceito de aprendizagem significativa dizendo que “a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva” (Ausubel, Novak &

Hanesian, 1980, p. 34). Ao termos noção do quê, como, onde, quando e por quanto tempo pode uma atividade ou um momento ter efeito e ao ajustarmos essas contingências às características de cada aluno conseguimos captar a atenção de cada um e tornar a educação mais pessoal.

## **2.2 - Domínio cognitivo**

Neste tópico será abordado o domínio cognitivo que, nos primeiros anos de vida das crianças, é especialmente desenvolvido através de todos sentidos, do olfato, paladar, audição, tato e visão. A memória também é considerada como uma competência a desenvolver pelas crianças.

O domínio cognitivo trata as competências de processos e estratégias cognitivas, conhecimento e criatividade. Estas competências devem ser trabalhadas em todos os contextos possíveis possibilitando às crianças, futuros adultos, desenvolverem esquemas mentais que facilitem o seu dia a dia quer seja na maneira como esquematizam os seus dias tendo em conta o espaço em que vivem e o tempo que possuem quer na forma como resolvem problemas do quotidiano.

“Obviamente, a percepção serve para nos colocar em contato com o meio através dos sentidos. Mas cada espécie tem um meio de adaptação diferente, inclusive quando compartilham do mesmo meio físico de existência” (Palacios 1995, p. 43). Assim sendo as crianças necessitam também do seu espaço e tempo para desenvolverem essas capacidades. Palacios(1995) também afirma que após o nascimento as crianças atingem níveis de percepção quase similares aos dos adultos mas que estes níveis devem ser respeitados e não podemos deixar de perceber que as crianças irão manifestar comportamentos que permitirão determinar se houve evolução ou desenvolvimento e é a partir destes que os professores devem conseguir que as crianças evoluam nos seus contextos.

No que toca à audição, segundo Palacios (1995), podemos afirmar que as crianças desde o útero conseguem ter comportamentos que permitem verificar o desenvolvimento da sua audição pois em determinados casos as crianças movem-se dentro da barriga das mães através de conversas ditas pelas mesmas. Assim, o tato, a audição, a visão, o olfato e o paladar também são referidos por Palacios como modalidades sensoriais que são aprimoradas desde a nascença. Embora estas modalidades existam de forma separada, Palacios (1995) afirma que também se desenvolvem em simultâneo, o que chama de “coordenação intersensorial”, pois as crianças tentam tocar em algum objeto depois de o terem visto, viram os olhos para

algum lado consoante um som que oiçam e movem-se consoante algum cheiro que sintam.

Tendo em conta a prontidão cognitiva, esta refere-se “à adequação do equipamento ou capacidade de processamento cognitivo existente num dado nível de desenvolvimento para lidar com as exigências de uma tarefa de aprendizagem cognitiva especificada” (Ausubel, Novak&Hanesian, 1980, p. 174) e logo que as crianças iniciam o seu percurso na escola começam a ser testadas com todos os trabalhos que desenvolvem dentro da sala e com as interações que mantêm com os colegas de sala e com os restantes membros da comunidade educativa. Nestas alturas da primeira infância Palacios (1995) afirma que as crianças desenvolvem competências como perceção visual, audição e outras modalidades sensoriais e coordenação intersensorial.

No processo cognitivo a memória toma um lugar de grande importância pois, tanto antes como ao entrarem na escola, as crianças necessitam de desenvolver a sua memória para todos os trabalhos e todos os problemas que irão enfrentar. Por exemplo, um aluno do 1.º ciclo terá pela sua frente determinados testes e exames e para estes terá de estudar tendo em conta a sua capacidade de memória que é um aspeto muito importante a considerar. Para tal terá que desenvolver estratégias de memória como “recapitulação ou repetição e a organização” (Lacasa& Madruga 1995, p. 207). A recapitulação ou repetição são conceitos muito usuais pois é normal termos de repetir determinadas palavras se as queremos memorizar, assim como a tabuada que muito frequentemente é estudada desta maneira, embora existam diferentes formas de a memorizar.

Uma das metas do desenvolvimento cognitivo é alcançada quando as crianças conseguem passar do conhecimento concreto para o abstrato, o que significa que importa estimular as crianças para a formação de conceitos e categorias que agilizem as formas de pensar. Chi (1985, referido por Collet *al*, 1995) desenvolveu um estudo com crianças de 7 anos que tiveram de classificar um conjunto de 20 dinossauros, algumas já conheciam os dinossauros e outras não. As que não conheciam tiveram tendência a classificar os dinossauros conforme as qualidades que conseguiam visualizar como número de patas ou cores. As que já conheciam os dinossauros conseguiram selecionar categorias mais abstratas como herbívoros e carnívoros.

## 2.3 - Domínio intrapessoal

Neste tópico serão trabalhados os aspectos que caracterizam o domínio intrapessoal ao nível do desenvolvimento moral, do desenvolvimento do autoconceito e da autoestima que um aluno consegue ou não adquirir através dos seus estudos e de todas as suas vivências diárias.

Pellegrino e Hilton (2012) valorizam, no domínio intrapessoal, competências como abertura intelectual, ética e consciência no trabalho e autoavaliação positiva. Com a prática destas competências deve-se procurar que as crianças tenham mais consciência do trabalho que desenvolvem dentro e fora da sala de aula assim como de todas as suas vivências diárias. Tanto em crianças como em adultos devemos também ter um espírito aberto aos problemas que encontramos nos nossos dias assim como uma procura de soluções aos mesmos. No âmbito deste domínio visa-se que a pessoa se aperceba de todas as consequências dos seus atos e possa assim ter cada vez mais noção do que deve/pode ou não fazer e do que é correto ou incorreto de se fazer.

Para González e Padilla (1995) o desenvolvimento moral apresenta-se por ser o tipo de pensamento que as crianças conseguem desenvolver para saberem se estão a agir correta ou incorretamente. Segundo os mesmos autores é preciso ter em conta que na idade pré-escolar as crianças têm um pensamento egocêntrico, o que significa que pensam em si em primeira instância e só depois pela idade dos 6/7 anos é que começam a desenvolver pensamentos de moralidade em que envolvem os outros. “O realismo moral característico das crianças pré-escolares evolui para um relativismo moral, reunido a um igualitarismo progressivo, com uma crescente capacidade de avaliar os atos, independentemente da autoridade adulta” (González & Padilla 1995, p. 237).

O desenvolvimento do autoconceito é de grande importância na escola pois os alunos terão que confiar nas suas aptidões, e nas aptidões dos que os rodeiam, para melhor realizarem as tarefas que lhes são solicitadas. Com o desenvolvimento do autoconceito as crianças conseguem evoluir de expressões como “eu vou para a escola” para “sou bom em matemática”. As crianças aprofundam cada vez mais os seus conhecimentos e começam a conhecer-se melhor para poderem afirmar de maneira mais particular aquilo que conhecem de si próprias.

Através dos conceitos que formam sobre si próprias, as crianças começam a criar uma autoestima que evolui consoante as experiências que conseguem desenvolver na escola e fora desta. “Alguns autores defendem que o aumento geral das capacidades, durante a infância, teria como consequência um aumento da autoestima com a idade; para outros, a autoestima deveria decrescer com a idade, devido às maiores aspirações consequentes às crescentes exigências sociais.”

(González&Padilla 1995, p. 237). Apesar destas afirmações, temos a noção de que a família toma parte importante na autoestima dos alunos. Um pai e uma mãe que sabem valorizar o trabalho feito pelo seu filho na escola contribuem para que este forme uma imagem positiva de si e conseqüentemente tenha uma autoestima muito maior do que aqueles cujos pais desprezam o trabalho feito por eles e só sabem apontar erros.

Um aluno que sabe valorizar o seu trabalho consegue definir as metas a atingir na sua vida. As metas estão relacionadas com a abertura intelectual que as crianças conseguem adquirir e o esforço e dedicação que as crianças empenham nos seus estudos são o reflexo das metas a que se propuseram. “No sistema motivacional individualista, costuma-se buscar dois tipos de incentivos ou metas. O principal é a própria aprendizagem. O segundo, agradar ao professor ou aos pais, ou evitar seu castigo” (Garcia-Celay & Tapia 1996, p. 169).

Um aluno que recebe uma classificação que não esperava fica obviamente desmotivado com a mesma e tende a procurar respostas ao seu falhanço, assim como o professor também procura saber o que correu de mal com o aluno e no que falhou. “Habilidade, esforço, sorte, dificuldade da tarefa, fadiga, ajuda ou não ajuda do professor, etc., costumam ser as causas mais frequentes às quais se atribuem êxitos e fracassos escolares.” (Garcia-Celay & Tapia 1996, p. 167).

## **2.4 - Domínio interpessoal**

Aqui serão abordadas as competências de trabalho em equipa e de liderança. A comunicação verbal e não-verbal também será analisada por ser um meio de as pessoas se conseguirem entender e trabalhar.

O domínio interpessoal trata as competências do trabalho em equipa e liderança que são vistas nas crianças nos momentos em que o professor, por exemplo, nomeia algum aluno para ser responsável pelos colegas aquando da realização de determinada tarefa. A criança desde muito cedo dá conta que os outros interferem com ela e ela com os outros e com a idade vai-se apercebendo que as suas vivências diárias são feitas em conjunto com muitas outras pessoas. Para tal precisamos de desenvolver práticas em que a criança perceba que a sua ação não deve impedir a dos que a rodeiam, assim como no seu trabalho precisa de respeitar tempos e locais para que este possa prosseguir todo como um só. Quanto à liderança, esta é uma competência também necessária pois havendo grupos grandes de trabalho quem está em posições superiores precisa de saber respeitar quem está em postos inferiores assim como saber conduzir o seu próprio trabalho.

Quanto ao conceito de equipa, "pode definir-se como um grupo de pessoas interdependentes em matéria de recursos, informação e competências que combinam os seus esforços com vista a alcançar um objetivo comum" (Hackman 1990 cit. Neves *et al.*, 2008, p. 154). Estas equipas são muitas vezes interpretadas na escola pelos trabalhos de grupo que os alunos fazem dentro das salas e até mesmo nas brincadeiras que desenvolvem no recreio, pois aí notamos que as crianças conseguem perceber o significado de trabalhar em equipa e que todos eles têm um objetivo em comum. Este trabalho desenvolvido em grupo vai depois definir o sucesso da equipa que dependerá da sua dinâmica interna e estrutura organizacional.

Sendo este domínio revelado pelas interações entre as pessoas, a comunicação constitui um elemento de grande importância no mesmo pois é através da comunicação que o ser humano consegue interagir e manter relações. "A observação do comportamento comunicacional de outros [educadores] significativos constitui uma fonte essencial de aquisição de comportamentos operacionais que integram as principais competências de comunicação" (Neves *et al.*, 2008, p. 154).

Esta comunicação pode ser manifestada de forma verbal e não verbal. A comunicação verbal ocorre quando um emissor interage com um recetor através da fala e onde ocorre um processo de *feedback* sendo este tipo de comunicação o mais utilizado nas interações entre as pessoas. Para Neves e colaboradores, a comunicação não verbal é menos utilizada que a verbal, e, embora coexistam, a primeira não deixa de revelar a sua importância pois "todos temos consciência de que uma enorme variedade de gestos, expressões faciais, posturas e outras formas de expressão corporal intervêm continuamente nos nossos atos de comunicação" (Neves *et al.*, 2008, p. 157).

Sempre que nos surge um problema no quotidiano, dificilmente a comunicação não é utilizada para o tentar resolver. Por vezes as pessoas envolvidas nesses problemas tendem a não reconhecer os seus comportamentos menos adequados, tentando isentar responsabilidades. "O principal problema das competências de comunicação no relacionamento interpessoal é o facto de a maioria das pessoas achar que, neste domínio, no que lhes diz respeito, não há nenhum problema" (Neves *et al.*, 2008, p. 154). Se todas as pessoas envolvidas nesses problemas tentassem reconhecer a sua responsabilidade, por mais pequena que fosse, o grupo conseguiria evoluir de uma maneira mais harmoniosa e seria cultivada a honestidade que é um valor essencial no desenvolvimento de um grupo que realiza qualquer trabalho.

O professor à semelhança do aluno assume um papel importante na concretização do ensino. Como sabemos os alunos são o reflexo daquilo que veem nos outros e o professor é uma pessoa bastante presente no dia a dia dos alunos. Como tal deve desenvolver capacidades interpessoais para dar o exemplo por si próprio aos seus alunos como "a capacidade de estabelecer relações, isto é, a capacidade de se

relacionar com os outros com qualidade emocional e de desenvolver, conjuntamente, planificação, realização e avaliação de projetos pedagógicos” (Viveiros & Medeiros 2005, p. 41).

A importância deste capítulo assim como todos os seus conteúdos serão abordados no próximo capítulo de maneira integrada com as práticas educativas descritas.

## **CAPÍTULO II**

### **A Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

# **1 - A Prática Educativa Supervisionada I – Educação Pré-Escolar**

Neste ponto irei tratar o desenvolvimento do trabalho inerente ao funcionamento da minha prática relativa ao pré-escolar. Irei abordar o estágio em toda a sua globalidade integrando a escola onde estive, o grupo de crianças com quem trabalhei, algumas das atividades que desenvolvi com este grupo, a sala onde estive com o grupo e a sua rotina diária. As caracterizações a seguir descritas foram elaboradas com base nas Metas Curriculares, no CREB, no Projeto Formativo Individual da Prática Educativa Supervisionada do Pré-Escolar, que foi construído tendo por base a observação e análise de documentos da instituição educativa em causa, e em outros documentos que surgiram durante o desenrolar do estágio.

## **1.1 - Contextualização do estágio**

A instituição educativa onde realizei a Prática Educativa Supervisionada I era uma escola pública e a sua organização espacial divide-se em dois edifícios sendo um do tipo P3 e outro do Plano dos Centenários. O edifício em que estive foi o do tipo P3. Neste edifício existem várias salas para além da que estive a trabalhar, mas uma ao lado partilha um espaço comum que dá acesso a um lavatório das mãos e às casas de banho que servem as duas salas. As restantes salas ficam distribuídas por locais mais afastados pois o centro do edifício é o polivalente que serve para as aulas de educação física e mesmo ao lado há o espaço do refeitório.

O polivalente apresenta boas condições, com tabelas de basquete e espaldares. Também existem vários materiais didáticos que estão em armazém como patins, skates, colchões, trampolins e bolas. Junto ao pavilhão estão duas casas de banho, masculina e feminina, que servem os professores e educadores.

O espaço exterior da escola é um espaço amplo com um campo de futebol com duas balizas. Possui também duas tabelas de basquete e é este o local que serve de ponto do encontro em caso de emergência. A extensão de espaços verdes é ampla e existe ainda uma zona de parque com baloiços para as crianças.

## 1.2 - Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com quem desenvolvi a minha Prática era constituído por dezassete crianças, sendo dez do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Existia apenas um aluno com seis anos de idade e outro com sete anos. Doze destas crianças estavam pela segunda vez no jardim de infância, pois no ano anterior já haviam integrado o ensino naquela instituição e as restantes estavam pela primeira vez.

Em geral a turma era assídua e demonstrava interesse pelas atividades. Os alunos estavam sempre recetivos a novas experiências e colaboravam nas atividades individuais e de grupo. Como é normal em crianças em idades pré-escolar, estas por vezes fugiam um pouco à regra do silêncio e do bom comportamento mas com o chamar de atenção e fazendo com que elas se apercebessem da situação que estavam a criar conseguia-se voltar à normalidade. Estas situações eram verificadas por vezes nos cantinhos da sala onde as crianças discutiam pelos brinquedos que estavam disponíveis.

No geral os alunos manifestavam um bom desenvolvimento ao nível da língua portuguesa sendo que existiam dois alunos que frequentavam a terapia da fala. Os restantes alunos cometiam algumas falhas na prática do português principalmente na conjugação de verbos, utilizando formas verbais em tempos incorretos como por exemplo dizerem “comerem” quando deviam dizer “comeram”. Também ao nível dos adjetivos se cometiam falhas quando diziam por exemplo “o mais melhor”, o que é natural nestas idades.

Abordando o conhecimento do mundo, as crianças mostraram sempre grande interesse e curiosidade em aprender sobre a realidade que as rodeava, embora demonstrassem dificuldade nas noções de espaço e tempo, o que evidenciava estarem no estágio de inteligência pré-operatório, de acordo com a classificação de Piaget (1974). Alguns falavam de Lisboa como se fosse alguma terra dentro da sua ilha e outros não sabiam que a sua ilha está rodeada por mar e só podem sair desta por avião ou barco. Em relação ao tempo havia crianças que tinham dificuldade em diferenciar os minutos das horas e também de saberem o que significava por exemplo dizer que faltam 10 minutos para o intervalo. Quanto às profissões dos pais, os alunos demonstravam conhecê-las no geral embora, por vezes, tivessem alguma dificuldade em reconhecer as principais atividades a que cada uma estava ligada.

Quanto à autonomia dos alunos pode-se dizer que estava bem desenvolvida, pois os alunos cumpriam as suas tarefas, como arrumar os cantinhos ou ir à casa de banho, com normalidade. Já conheciam bem as rotinas para se moverem à vontade na sala de aula e para realizarem as restantes tarefas do dia a dia. Apesar deste bom

funcionamento existiam algumas falhas nas tarefas que não eram repetidas todos os dias, como o pintar desenhos ou o picotar, onde os alunos necessitavam de algum apoio.

No que toca às NEE existiam duas crianças a beneficiar de terapia da fala e uma delas fazia parte do Regime Educativo Especial, com a medida educativa de «adiamento de matrícula». Este aluno recebia ajuda de uma educadora de apoio que o recebia na sua sala dois dias por semana, em sessões de uma hora e trinta minutos, e da Terapia da fala com um bloco de quarenta e cinco minutos uma vez por semana. Esta criança apresentava “risco de fuga”, por ter tendência a fugir da sala e da escola, e comportamentos impulsivos, principalmente quando se encontra em espaços mais amplos, como por exemplo no recreio.

Segundo informações existentes no PCT, os Pais e Encarregados de Educação manifestavam interesse nas atividades da escola e participavam, sempre que solicitados. No que diz respeito às habilitações literárias, a grande maioria dos pais tinha o 12.º ano e licenciatura, sendo que estes dados contrastavam com a maioria das ocupações dos pais que eram doméstica, pedreiro e empregada de limpeza.

### **1.3 - Caraterização da sala de atividades**

A sala onde trabalhei, situada num edifício do tipo P3, apresentava boas condições físicas por ser ampla e ter boa luz natural.

Tratava-se de uma sala dividida em áreas. É importante salientar que em cada área só podiam estar 2 ou 4 crianças ao mesmo tempo e estas deviam colar a sua fotografia no placar previamente designado para os restantes saberem quem estava a ocupar a área nesse momento.

Começando pela “Área de agrupamento coletivo/acolhimento/dos jogos do chão”, podemos mencionar que havia um grande tapete que servia de zona do acolhimento da manhã e era onde se realizam as atividades de grande grupo como cantar, contar histórias, dividir tarefas, etc. Nesta área desenvolvíamos a capacidade de planeamento das restantes atividades do dia. Com as atividades realizadas no tapete as crianças conseguiam, normalmente, desenvolver a noção de tempo, estruturar os seus conhecimentos e adquirir novas competências.

Na área da Biblioteca as crianças podiam apreciar os livros que estavam colocados numa estante de madeira ao seu alcance. Nesta área podiam estar até duas crianças. Nesta área era suposto as crianças desenvolverem o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação, escutarem contos, contar histórias e ouvir música.

Passando para área da "Casinha das bonecas", as crianças conseguiam representar tudo aquilo que conhecem dos adultos e das pessoas pois esta área estava apetrechada com equipamento e material com um tamanho, dentro do possível, próximo do real. Podiam permanecer quatro crianças nesta área. Era suposto as crianças criarem situações imaginárias do que viviam em suas casas passando depois para a dramatização das mesmas utilizando as ferramentas e utensílios que estavam ao seu dispor.

A área da garagem permitia à criança brincar individualmente ou em pares, fazendo a representação de vivências relacionadas com a utilização da via pública, com o apoio dos diversos meios de transporte, blocos de construção e animais em plástico lá existentes.

O quadro preto, fixado na parede, também representava uma área onde as crianças podiam utilizar o giz e desenhar ou escrever livremente, havendo a possibilidade de ser utilizado vezes sem conta. Só podiam estar no máximo duas crianças.

No centro da sala estavam dispostas as mesas de trabalho, constituindo uma área onde as crianças desenvolviam jogos de mesa e trabalhos como o desenho, o recorte, a colagem, a pintura de desenhos e jogos individuais e de sociedade. Havia o mesmo número de mesas e cadeiras que as crianças existentes na sala, bem como a servir de apoio uma estante com material didático necessário para as tarefas.

Nas paredes da sala estavam placares de corticite onde eram afixados trabalhos das crianças, mapa das presenças, algumas tarefas, registos de passeios, de atividades, desenhos ilustrativos de canções e o calendário dos aniversários.

## **1.4 - Organização da rotina diária**

Como em cada sala, também nesta havia uma rotina diária onde as crianças desenvolviam noções temporais e espaciais. No âmbito da rotina diária era proporcionado às crianças um momento de explicação do que se iria passar no resto do dia, pois o educador explicava as diversas atividades que estavam programadas.

A rotina começava pelas nove horas, depois da chegada das crianças à sala. Neste sentido as crianças conseguiam ser pontuais pois os encarregados de educação tinham em conta a hora estipulada pela educadora cooperante. Entre as 9.00h e as 9.30h desenvolvíamos o acolhimento no tapete com a música do bom dia, o preenchimento do quadro das presenças e do tempo, a seleção do chefe do dia e a execução de exercícios de relaxamento.

Das 9.30h às 10.15h tinha lugar uma atividade orientada pelo educador que passava por jogos e atividades mais formais, alternando entre um conto ou pinturas ou desenhos.

Entre as 10.15h e as 10.30h era o tempo de preparação para o lanche onde as crianças arrumavam a sala e ponham-se em fila para ir para uma zona de acolhimento que ficava à saída da sala. Às 10.30h tocava a campainha da escola e as crianças partiam para o recreio onde libertavam muita energia com as suas corridas no extenso pátio.

Às 11.00h as crianças voltavam para a sala onde faziam exercícios de relaxamento, que consistiam em inspirar deliberadamente, elevando o corpo, e em expirar de seguida, relaxando o corpo, para então se dar início a outra atividade ou em certos casos retomar a atividade que estavam a fazer anteriormente. Este tempo terminava pelas 12.00h, as crianças iam arrumar a sala e lavar as mãos para irem para o almoço. O educador acompanhava as crianças e incentivava-as a que fizessem uma alimentação adequada. Às 12.30h tocava o sino e as crianças partiam para o recreio até às 13.30h. Este tempo coincidia com a hora de almoço do educador.

Às 13.30h começava o tempo da tarde. As crianças voltavam do recreio e faziam uma fila à entrada da sala para entrarem em silêncio com a orientação do educador. Ao entrar na sala, sentavam-se no tapete e faziam um relaxamento como o que faziam depois do intervalo da manhã e contavam o que tinham comido ao almoço. O educador também comentava o que tinha comido. Este tempo servia para o educador explicar que as crianças devem comer os legumes e saber se todos tinham comido a sua comida como era suposto. Depois deste momento dava-se início a uma atividade orientada pelo educador como trabalhos de expressão plástica, jogos tradicionais e outros. Esta atividade terminava pelas 14.45h com a arrumação da sala e a preparação das crianças para o regresso a casa. Às 15.00h as crianças iam para o portão da escola acompanhadas das auxiliares de serviço.

## **1.5 - O Acolhimento**

O início do dia num jardim de infância é definido pela rotina do acolhimento. De manhã, quando as crianças chegavam à sala de atividades, iniciávamos o acolhimento, que era cumprido conforme o habitual. Em primeiro lugar as crianças sentavam-se no tapete como ilustra a Fig. 1. Eram dadas as boas vindas às crianças e era cantada a canção do bom dia e era nomeado o chefe do dia.



**Fig. 1 – Acolhimento**

A canção do Bom Dia era uma canção que permitia aos alunos situarem-se no dia em que estavam, pois na canção tinham de dizer o dia da semana duas vezes. Era uma canção que acolhia todos os alunos porque cada um dizia bom dia após ter sido dito o seu nome na canção. Era também uma canção que não perdia ritmo pois os alunos conseguiam cantá-la sempre empolgados. A letra da canção é a seguinte:

**Bom dia, bom dia, bom dia a toda a gente,  
Eu hoje vim à escola por isso estou contente,  
Vamos cantar a canção do dia,  
Hoje é \_\_\_\_\_-feira dia de Alegria,  
Cantemos felizes a canção do dia,  
Hoje é \_\_\_\_\_-feira dia de Alegria,  
Se a/o \_\_\_\_\_ está feliz diz bom dia,  
Se a/o \_\_\_\_\_ está feliz diz bom dia,  
Se a/o \_\_\_\_\_ está feliz diz e nos quer dizer bom dia duas vezes a sorrir,  
E se todos estão felizes e nos querem dizer dizem bom dia duas vezes a sorrir.**

Depois de se cantar a canção do Bom Dia seleccionávamos o chefe do dia por ordem alfabética seguindo os dias que estavam programados. O chefe do dia tinha tarefas como fazer a chamada dos restantes alunos para marcarem as presenças, recordar o dia em que se encontravam (dia do mês, dia da semana, mês, estação e ano), verificar o estado do tempo fazendo a respetiva marcação e proceder à contagem dos alunos presentes e ausentes fazendo adições e subtrações com o

número total de alunos da sala. Como podemos ver na imagem abaixo existiam os placares no canto da sala e ao lado o quadro de ardósia onde se faziam as contagens dos alunos presentes e ausentes.

Depois destas tarefas os alunos voltavam todos para os seus lugares no tapete e iniciávamos a apresentação das atividades que se seguiam.

## **1.6 - A intervenção pedagógica com as crianças numa perspetiva reflexiva**

É importante afirmar que, numa primeira fase do estágio, observei a educadora cooperante com os alunos e só depois iniciei as minhas intervenções pedagógicas com o grupo de crianças. As intervenções pedagógicas eram supostamente cinco mas devido a problemas de saúde a cooperante teve que faltar uma semana e por isso optei por fazer uma última intervenção com a duração de duas, passando a quatro blocos de intervenção. Estas intervenções foram intercaladas entre os membros do par pedagógico e coincidiram com os meses de março, abril e maio de 2014.

O conjunto de atividades trabalhadas durante as diferentes fases do estágio foram escolhidas tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo apresentadas no CREB e na Planificação Curricular de Turma, nomeadamente, as áreas do Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação. Esta última abrange os domínios das Expressões Motora, Dramática, Musical e Plástica, bem como da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. O facto de conseguirmos por em prática este conjunto de áreas permitiu-me verificar o que é pretendido em cada uma delas e as capacidades que os alunos conseguem desenvolver.

Todas as atividades desenvolvidas foram pensadas sempre tendo em conta as necessidades do grupo que já foram mencionadas anteriormente na caracterização do grupo. Muitas delas foram escolhidas por mim e outras foram sendo apresentadas por indicação da educadora cooperante.

Irei agora apresentar algumas das atividades que apliquei no estágio tentando demonstrar os objetivos e potencialidades de cada uma, assim como as reações dos alunos e os resultados obtidos. Irei seguir a sequência de intervenções que, como já referi, foram quatro.

A minha primeira intervenção teve como título “Dia do Pai”, pois coincidiu com os dias 17 e 18 de março, que antecedem o dia do pai, 19 de março. Estes foram dias

que permitiram aos alunos a preparação das lembranças que iriam oferecer aos pais no dia 19. Esta oportunidade de trabalhar a família foi para mim muito enriquecedora pois sempre foi meu objetivo perceber como as crianças se relacionam com as suas famílias e melhor que o dia do pai era impossível, pois “é na família e no meio sociocultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social, constituindo a educação pré-escolar um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem.” (M.E./D.E.B. - N.E.P.E., 1997, p.52).

Comecei esta intervenção com a história “Pê de Pai” que era uma história que contava o que os pais faziam com os filhos. Através da sua exploração, procurei perceber, aluno por aluno, como eram as relações que tinham com os seus pais, pois à medida que a história ia avançando ia fazendo perguntas aos alunos para verificar se estes também travavam, com os seus pais, momentos idênticos aos da história.

Após esta história os alunos cantaram uma música alusiva ao dia do Pai, acompanhada pelo violão. Escolhi a música “O meu pai é grande”, da autoria de Alda Casqueira, cuja letra é a seguinte:

**O meu pai é grande,  
Quase chega ao céu...  
Tem a força de um gigante,  
O meu pai é só meu. (bis)  
Gosto dele,  
E ele gosta de mim!  
Gosto dele,  
O meu pai é assim! (bis)**

Esta música é uma música simples de cantar e de tocar. Ainda assim notei dificuldades nas crianças. Notei que algumas tinham dificuldade em interiorizar a letra e para colmatar esta dificuldade optei por repetir primeiro algumas vezes a letra da canção, numa primeira fase verso por verso, passando depois a dois versos, três e quatro de seguida até conseguirem a letra toda sem ritmo. Depois introduzi o ritmo e por fim o violão. Consegui verificar no final que os alunos já conheciam a música e que podiam ir para casa cantá-la aos pais. No dia seguinte, quando realizámos o acolhimento, algumas crianças comentaram que tinham ido para casa cantar a música e que os pais tinham gostado.

Como é habitual nestes dias comemorativos as crianças criam algum trabalho na escola para levarem para casa, a fim de o oferecerem aos pais. Quis dar continuidade a esse hábito e, em comunicação com a educadora, chegámos a acordo

em elaborar canetas comemorativas para os alunos levarem para casa e oferecerem aos pais.

Decidiu-se que seriam canetas vulgares, posteriormente revestidas com pasta de modelar e pintadas a seguir como mostram as Fig. 2 e 3. É necessário referir que foram as crianças que revestiram e pintaram as canetas ao seu gosto pois “a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios” (Vigotsky 1930, p.17)



**Fig. 2 e 3** – Canetas do dia do Pai

Ao ficarem secos os moldes das canetas, as crianças procederam à sua pintura e no dia seguinte levaram-nas para casa acompanhadas com um postal.

A segunda intervenção foi intitulada de “A Dança”. Para iniciar este tema apresentei aos alunos vários tipos de danças em vídeos para os mesmos se aperceberem do que é uma dança e dos mais variados tipos de danças que existem pelo mundo como Ballet, Capoeira, Dança do Ventre, HipHop, Kizomba, Kuduro, Salsa, Samba, Sapateado e Folclore.

Atendendo a que a dança é uma forma de expressão e de movimento do corpo, torna-se natural que as pessoas partam à descoberta do seu corpo, um conhecimento fundamental para as crianças que estão em natural crescimento. Assim, com a prática da dança, a pessoa desenvolve “uma noção de corpo ligada a uma noção de meio, dentro de uma relação corpo-meio, sendo o corpo a forma de conhecimento do meio e sendo através dessa descoberta do meio que se toma percepção do corpo” (Sousa 1980, p. 31).

Para esta intervenção foram convidadas à sala duas pessoas que foram abordar, em momentos distintos, o HipHop e o Folclore. São dois tipos de dança muito

distintos e com as respetivas músicas bem diferentes. O HipHop como dança mais recente tem vindo a crescer no nosso meio e tem ganho cada vez mais adeptos e é um tipo de dança muito expressivo e repleto de movimentos livres e mais expressivos. A professora desta dança conseguiu envolver os alunos numa sequência de movimentos e sons que os deixou fascinados e também conseguiu a atenção dos mesmos para por em prática uma dança criada na hora com uma música de HipHop.

O Folclore, como dança tradicional que é, “representa uma ação fastidiosa, desprovida de atrativos, dado que se trata normalmente da repetição mecânica de movimentos de uma dada coreografia rígida” (Sousa 1980, p. 154). Para esta dança a convidada veio vestida a rigor e trouxe roupa de homem para eu vestir e apresentar-me às crianças como dançarino de Folclore. Apesar destes atrativos, quando chegou a hora de realizar uma pequena dança com os alunos, notei claramente que estes estavam menos interessados e não estavam com muita vontade de integrar a dança, sendo que todos a praticaram no final.

Depois destas apresentações pensei em criar com as crianças da minha sala um momento de interação com outras turmas da escola. Para tal, as crianças da minha sala visualizaram e praticaram a música intitulada “Sou uma Taça” do grupo Panda e os Caricas com uma coreografia já existente e criaram adereços para usarem no corpo para uma apresentação a outras turmas da escola, o que sucedeu no final da intervenção.

Esta atividade começou então com a visualização da referida música (“Sou uma Taça”) e com a indicação do seu objetivo. As crianças ficaram realmente entusiasmadas por saberem que iam praticar uma dança com as turmas que estavam mais próximas da sala. Após a apresentação da atividade, começámos por elaborar os adereços para as roupas, tendo os alunos desenhado e picotado utensílios de cozinha relacionados com a letra da música em questão.

Após os adereços feitos, passámos à prática da música. Sentados no tapete, os alunos ouviram a música várias vezes e começámos por cantá-la dividida em partes. Após saberem cada parte, os alunos passaram a cantar partes maiores até saberem cantar toda a música de uma vez. Era notório que algumas crianças iam começando a integrar os gestos da coreografia que eram visíveis no ecrã do computador. Depois de saberem a música, levantaram-se e, dispostos em filas, começaram a praticar os gestos da coreografia. Da mesma maneira que na música, começaram por praticar partes da coreografia até conseguirem fazê-la toda seguida.

Uma vez concluída a confeção dos acessórios e praticada a música e a coreografia, passámos então para o "grande palco", o pavilhão, onde iriam aparecer as turmas convidadas. À medida que foram aparecendo, fomos apresentando a música e os restantes alunos ficaram de tal maneira interessados que pediram para se juntarem

à coreografia e assim sucedeu. Os alunos convidados foram todos para o palco e colocaram-se ao lado dos que lá estavam para acompanharem melhor a coreografia. Conseguiram executá-la com a minha ajuda, pois eu estava em frente ao palco e iam imitando os meus gestos. Na Fig. 4 podemos ver as crianças a praticar a dança no pavilhão.



**Fig. 4 – Interpretação da música “Sou uma Taça”**

A terceira intervenção decorreu durante cinco dias úteis consecutivos, uma semana completa, a chamada "semana intensiva", e teve o título de “Reciclagem”. Dando seguimento ao plano de atividades da educadora, esta semana serviu então para trabalhar a reciclagem. Com este tema abraçámos o objetivo de dar a conhecer às crianças como se faz a reciclagem e todo o processo que esta envolve, assim como as formas de reutilizar material que provavelmente num certo momento seria dado como inútil mas, reparando melhor nele, conseguimos encontrar inúmeras maneiras de dar nova vida ao mesmo.

Para introduzir o tema, apresentei aos alunos vários vídeos que explicavam como se faz a reciclagem e a sua importância. Os vídeos não mostravam somente o processo mais comum de reciclagem de meter o lixo em contentores separados mas mostravam também o valor dos três R's, para as crianças aprenderem que os materiais podem deixar de ser lixo e podem ser reduzidos, reciclados e reutilizados. Foi a partir da política dos três R's que pensei na maioria das atividades do resto da intervenção. A primeira atividade de reutilização foi concretizada com rolos de papel higiénico. As crianças aprenderam que os rolos de papel higiénico podem não ir diretamente para o lixo e podiam, em vez disso, dar vida a um carrinho de brincar.

As crianças começaram então por pintar os rolos de papel higiênico. Nesta fase não tiveram problema pois a pintura já era uma atividade comum para elas e conseguiam pegar nos pincéis e pintar, sem dificuldade, os rolos. A fase seguinte foi a de recortar as rodas que seriam coladas aos rolos. Nesta fase notei mais dificuldades e verifiquei que havia crianças que ainda não sabiam bem como pegar na tesoura nem como manuseá-la. Foi nesta fase que senti mais necessidade de intervir e ajudar os alunos a pegar na tesoura, acompanhando com gestos de abrir e fechar. Por último tivemos a colagem das rodas e os carrinhos ficaram prontos como vemos nas Fig. 5 e 6.



**Fig. 5 e 6 – Carrinhos reciclados**

Uma outra atividade muito simples que foi posta em prática nesta semana foi o jogo do bowling. Esta atividade consistia em usar várias garrafas de água ou de sumo, já usadas, sendo que não importava o tamanho, e colocar as mais pequenas à frente das maiores, de forma sucessiva, para fazer um efeito crescente. Estas foram então colocadas em posição crescente de alturas e em filas como os pinos no bowling. Após termos as garrafas agrupadas, tivemos de pensar numa bola de material reciclado que fosse feita com folhas de jornal velho. Assim, fizemos duas bolas que foram depois enroladas com fita-cola para não desmancharem. Com os materiais do jogo todos prontos, tivemos que elaborar equipas e jogar como num jogo de Bowling normal deixando a bola rolar até às garrafas juntando pontos com cada garrafa que caia.

Em atividades lúdicas desta natureza conseguimos praticar competências de expressão-motora que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e que são conseguidas com brincadeiras básicas, pois “através da atividade do brincar, em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança aprende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística.” (Condessa 2009, p. 39).

Continuando com atividades sobre a reciclagem, gostaria de realçar aqui duas atividades que são muito comuns nos jogos das salas mas que foram reelaboradas por mim para o tema em questão. Trata-se do “Jogo da Memória da Reciclagem” e do “Jogo da Glória da Reciclagem”. O jogo da memória e o jogo da Glória são jogos já bem conhecidos mas que nunca tinha visto serem usados na lecionação do tema da reciclagem.

Começando por caracterizar o “Jogo da Memória da Reciclagem”, é importante referir que este jogo apelava a que as crianças pusessem em prática os conhecimentos que tinham sobre como depositar os materiais recicláveis no devido contentor pois as cartas do jogo contemplavam, por um lado, os três contentores, do plástico e metal, do vidro e do papel e, por outro, diversos materiais como cartões, garrafas vazias, latas variadas e ainda outros objetos. O modo de por em prática o jogo consistiu, em primeiro lugar, na visualização, pelas crianças, das cartas voltadas para cima, para observarem como estavam dispostas. Depois foram voltadas para baixo. Havia quatro equipas e cada uma jogou seguindo a ordem da posição que ocupava. O jogo foi progredindo e cada equipa, à medida que conseguia ir virando uma carta com um contentor e outra com um objeto que lhe correspondia, ficava com estas duas cartas somando um ponto com cada par que juntava.

As crianças mostraram um interesse muito grande pelo jogo. Contudo, no início, algumas demonstraram não ter percebido a lógica de virar uma carta com um objeto que se deveria associar a outra carta com o contentor que lhe correspondia. Como era um jogo de equipas, os restantes membros da equipa conseguiram ajudar essas crianças, que assim foram percebendo melhor a maneira de se jogar. Uma vez que este era um jogo de competição, verificou-se que os alunos ficaram empolgados e alguns pediram para voltar a jogar, pois queriam vencer a equipa que tinha ganho o jogo anterior.

O “Jogo da Glória da Reciclagem” também foi muito bem recebido e praticado pelos alunos como ilustra a Fig. 7. Este jogo contava com um tabuleiro, uma série de perguntas, dados e peças para os jogadores se situarem nele. Funcionava como qualquer jogo da glória. Os jogadores tinham que lançar os dados e, consoante a casa, respondiam a uma pergunta, feita por mim. Se acertassem a resposta, tinham direito a avançar uma casa. Se não acertassem, tinham de recuar uma casa.

As perguntas feitas neste jogo tinham naturalmente a ver com a reciclagem. Estas perguntas foram estudadas com o grande grupo antes de começarmos o jogo e, apesar de algumas crianças já saberem algumas respostas, outras crianças não sabiam. Isto levou-me a rever bem os conceitos relativos à reciclagem como, por exemplo, os contentores que correspondiam a cada material reciclável e também os tempos de decomposição dos variados materiais que o homem produz diariamente. Com a prática do jogo verifiquei que as crianças iam evidenciando melhores desempenhos.

Este jogo também foi jogado em equipas à semelhança do “Jogo da Memória da Reciclagem” como podemos ver na Fig. 8. De igual forma, as crianças esforçaram-se para vencerem as equipas adversárias. A maneira como marcavam cada ponto era festejada de modo eufórico, evidenciando a noção de estarem um passo mais perto da meta final do jogo.



**Fig. 7** – “Jogo da Glória da Reciclagem”

**Fig. 8** – “Jogo da Memória da Reciclagem”

No final desta intervenção consegui por em prática outra atividade que foi motivadora para os alunos e que me permitiu ver uma faceta que desconhecia de alguns deles, designadamente comportamentos associados à vergonha. Esta atividade consistiu num teatro de fantoches onde tivemos de preparar os fantoches e a peça de teatro para apresentá-la a outra turma.

Para construir os fantoches, os alunos, a partir do desenho de um animal preparado previamente, tiveram de o colorir em primeiro lugar para depois o picotar e só de seguida o colar às molas de roupa. Os fantoches de molas foram um adereço bem escolhido, pois o facto de a mola abrir e fechar permitiu que os animais fossem colados de tal forma que ao abrir e fechar a mola parecia que estavam a abrir e fechar a boca, dando a sensação de que estavam a falar. Nesta etapa os alunos não tiveram dificuldades e conseguiram terminar cada um o seu fantoche ficando entusiasmados com o que tinham conseguido. Estes fantoches foram pensados para fazerem parte integrante da história contada no teatro.

A história escolhida para o teatro intitulava-se “Os Nossos Amigos Animais!”, de Marisa da Rosa e Miguel Ribeiro. Incluía um número de personagens compatível com a quantidade de alunos da turma. Na sua exploração, a primeira fase consistiu na leitura de toda a história para as crianças se aperceberem da ligação que os seus fantoches tinham com esta e também perceberem qual a sua fala na história. Quando já tinham

percebido a história, li-a outra vez mas realçando cada animal para a respetiva criança mostrar o seu animal e dizer a fala que lhe correspondia. Depois foi então a vez de praticar a história toda seguida com as intervenções das personagens. Durante este treino as crianças não mostraram receio nenhum em representar o seu papel, o que já não se verificou na fase seguinte.

Quando já tínhamos a peça bem ensaiada, fomos então para a sala de aula vizinha apresentar a peça aos outros alunos. Colocados em posição, comecei a narrar a história e, quando chegou a altura de certos alunos intervirem, verifiquei que estes se apegavam muito a mim e quase não conseguiam dizer a "sua fala", tendo eu que pedir para falarem mais alto. Assim, apurei que estes alunos tinham dificuldades em sair da sua zona de conforto, bem como de interagir com pessoas desconhecidas. Apesar deste desconforto, a peça de teatro continuou e foi um sucesso, tendo os espetadores aplaudido no final com grande entusiasmo. Na Fig. 9 conseguimos ver os alunos a apresentarem a peça assim como os espetadores.



**Fig. 9** – Peça de teatro “Os Nossos Amigos Animais!”

A quarta intervenção teve a duração de quatro dias devido à ausência da educadora cooperante, decorrendo entre os dias 27 e 30 de maio. Esta intervenção intitulada “A Casa” teve o objetivo de proporcionar conhecimentos sobre a habitação, convocando algumas informações sobre a casa de cada aluno. À medida que fui avançando no tema, formulei perguntas sobre algumas das características das casas de cada criança e cheguei até a pedir-lhes para, quando fossem para casa ao fim do dia,

irem descobrir melhor como era a casa de cada um, a fim de, no dia seguinte, contarem na escola o que tinham descoberto.

A primeira parte desta intervenção contou com a apresentação de alguns vídeos que mostravam vários tipos de moradias, desde o exterior ao interior. Mostravam moradias novas e antigas e também as diferenças entre moradias de vários países com culturas distintas. O objetivo destes vídeos consistia em perceber se as crianças reconheciam alguma semelhança com as suas casas. À medida que os vídeos iam passando, eu ia fazendo pequenas pausas para fazer perguntas e perceber se as crianças estavam a reconhecer semelhanças com as suas casas. Foi realmente notório que a maior parte das crianças conseguiu identificar as divisões das casas e também reconhecer se era uma moradia moderna ou antiga. Estes vídeos mostravam ainda as plantas de algumas das casas o que deu lugar a também explorarmos posteriormente as plantas de edifícios.

Depois de terem visualizado os vídeos, passámos para uma atividade que consistia em conhecer a escola onde estávamos a ter aulas. Obviamente que não era uma casa mas, à semelhança de uma casa, a escola tem janelas e portas. Esta atividade foi um “Peddy-paper” realizado dentro da escola. A atividade consistia em dividir a turma em equipas e permitir que as crianças saíssem da sala e, em redor do edifício onde se encontravam, fossem à procura de diversos materiais. Nesta atividade aproveitei também para rever conteúdos que tinha trabalhado na intervenção anterior e, juntando aos materiais da casa, foram também à procura de materiais como plástico, vidro e papel. Considerando ainda a área da matemática, consegui que as crianças fossem à procura de formas geométricas como triângulos, círculos e quadrados.

Em primeiro lugar tive que explicar às crianças em que consistia a atividade pois a maioria não sabia o que era um “Peddy-paper”. Depois de perceberem bem o que iriam fazer, passámos então à ação. A primeira parte da atividade consistiu em ir à procura de formas quadradas, triangulares e circulares à volta edifício. Então as equipas saíram uma de cada vez para irem procurar as tais formas e voltaram depois ao ponto inicial. Reparei que nenhuma das equipas conseguiu contar o número total das formas previstas, sendo que só uma se aproximou mais do resultado correto.

A segunda parte consistiu em irem identificar materiais como blocos de cimento, madeira e cimento. Esta parte foi um pouco mais confusa para as crianças porque não tinham a noção de que os blocos de cimento estavam em muros da escola ou nas paredes debaixo da tinta. Então uma das partes que sentiram mais dificuldade foi esta, pois não conseguiam visualizar os blocos. Quanto ao cimento, várias identificaram as paredes e sobre a madeira muitas conseguiram ver que estava nas janelas, no chão, nos armários e em outros lugares, se bem que nem todas conseguiram fazer esta identificação.

A terceira parte consistiu em ir à procura de materiais como plástico, vidro e papel. Esta parte foi onde tiveram mais dificuldade pois não percebiam que os vários materiais estavam ao seu redor mas de diferentes formas. Aqui apenas alguns alunos identificaram as janelas como sendo de vidro. O papel realmente não estava presente mas havia plástico em algumas janelas.

Esta atividade no final teve grande proveito para os alunos pois conseguiram perceber melhor como era a escola onde todos os dias tinham aulas e puderam ver partes da mesma que provavelmente nunca tinham reparado. Durante a correção das respostas do Peddy-paper, muitos alunos fizeram comentários como “isto estava ali?” porque realmente nós quando passamos por um local todos os dias temos tendência a ignorar o que nos rodeia e esta atividade foi esclarecedora neste sentido.

Verifiquei aqui mais uma vez que a competição de equipas dentro da sala funcionou como um impulso mas, desta vez, teve um ponto negativo pois as crianças, quando saíam da sala para ir procurar os diversos materiais, saíam a correr, passavam pelos objetos e nem os viam. Na reflexão após a intervenção, fiz referência a este ponto e a educadora também o realçou, na medida em que fez com que os alunos perdessem alguma qualidade no seu trabalho. Apesar deste contratempo, todos admitiram ter gostado da atividade e mostraram ter percebido melhor como era um edifício que se assemelhava às suas casas. Nas Fig. 10 e 11 conseguimos ver os alunos dentro da sala a registar o que encontravam e depois fora da sala à procura dos diferentes objetos.



**Fig. 10 e 11 – “Peddy-paper”**

Depois desta atividade passei a explicar quais eram as partes essenciais que constituíam uma casa, à semelhança da escola, pois as crianças iam elaborar a planta de uma casa. A palavra “planta” gerou certa confusão em algumas crianças uma vez que nunca tinham ouvido o termo aplicado às plantas das casas. Expliquei-lhes que as

casas antes de serem construídas tinham que ser desenhadas numa folha que se chamava planta da casa. Após terem percebido a noção do que era a planta de uma casa, passámos então à elaboração da mesma.

Quando começámos a desenhar a planta, dei indicações para que cada um projetasse a sua casa conforme era, mas rapidamente notei que havia grandes dificuldades em aplicar o conhecimento abstrato, o que fez com que eu tivesse que desenhar primeiro no quadro a planta de uma casa. Os alunos copiaram-na para uma folha, mas ainda manifestaram muitas dificuldades nas noções de tamanho e espaço. O facto de eu ter desenhado no quadro fez com que todos ficassem com plantas iguais, apesar de terem cometido alguns erros, o que foi natural.

As plantas ficaram concluídas e todas as casas tinham um hall de entrada, cozinha, casa de banho, quartos, portas e janelas. Finalizada esta etapa, passámos então para a última parte que consistia na construção da casa. Com as plantas em cima das mesas disponibilizei aos alunos as barras de Cuisenaire para que estes as usassem como blocos para levantar a casa. Esta parte foi bem entendida pelas crianças que ficaram muito entusiasmadas por poderem construir uma casa que tinha sido desenhada por elas próprias como podemos verificar nas Fig. 12 e 13. Foi possível observar o seu agrado pois, como não havia barras para todos, tivemos que fazer as construções por fases e aqueles que estavam à espera formularam perguntas como “quando é que é a minha vez?” e “falta muito para ser eu?”.



**Fig. 12 e 13** – Plantas das casas representadas com as barras de Cuisenaire

Finda a apresentação das principais atividades que desenvolvi com as crianças na educação pré-escolar, passo a expor aspetos da minha intervenção junto de crianças que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico.

## **2 - A Prática Educativa Supervisionada II – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto irei tratar o desenvolvimento do trabalho inerente ao funcionamento da minha prática relativa ao 1.º ciclo do ensino básico, mais especificamente no 3.º ano. Irei abordar o estágio em toda a sua globalidade integrando a escola e a sala onde estive, o grupo de crianças com quem trabalhei e algumas das atividades que desenvolvi com este grupo. As caracterizações a seguir descritas foram elaboradas com base nas Metas Curriculares, no CREB, Projeto Formativo Individual da Prática Educativa Supervisionada do 1.º ciclo, que foi construído tendo por base a observação e análise de documentos da instituição educativa em causa, e em outros documentos que surgiram durante o desenrolar do estágio.

### **2.1 - Contextualização do estágio**

A instituição educativa onde realizei a Prática Educativa Supervisionada II esteve em reconstrução no ano letivo antecedente. No momento do estágio, a escola estava mais moderna e com melhores equipamentos, uma situação também nova para os próprios alunos.

Quanto às obras realizadas na Escola, estas passaram pela ampliação da zona comum e pela reabilitação do edifício existente, nomeadamente a requalificação ao nível de coberturas, caixilharias, impermeabilização, pinturas interiores e exteriores, e remodelação das instalações sanitárias.

Neste ano a escola já estava equipada à entrada com uma cobertura que, em dias de chuva, permitia aos pais deixarem os filhos na escola sem se molharem. Esta cobertura estendia-se até à zona central da escola que agora é um pavilhão multiusos que inclui o refeitório e dá acesso a todas as salas da escola.

No pavilhão multiusos, um espaço amplo e com boa luz natural, decorriam normalmente as aulas de Expressão Físico-Motora. Ao lado havia uma sala com todo o equipamento necessário para os alunos praticarem inúmeros tipos de desporto. Ao estarmos neste pavilhão tínhamos acesso direto aos balneários, às salas de diretoria da escola e também aos corredores que davam acesso às salas da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo.

As salas de aula existentes na escola estavam divididas em três blocos, um para o pré-escolar, outro para o 1.º e 2.º anos e o outro para o 3.º e 4.º anos. Cada bloco tinha casas de banho próprias e incluía salas no rés do chão, ocupadas pelas turmas de crianças mais novas desse bloco, e salas no piso de cima.

Tanto ao pré-escolar como a cada ano do 1.º ciclo estavam designadas 3 salas de aulas. No pré-escolar, no 3.º ano e no 4.º ano estavam todas ocupadas. No 1.º ano estavam apenas duas ocupadas, sendo que a restante destinava-se ao funcionamento de Atividades de Tempos Livres/ATL. No 2.º ano também estavam apenas duas ocupadas, sendo que a restante servia para as aulas de Educação Moral e Religiosa/EMR.

O espaço exterior da escola era amplo, incluindo um campo de futebol e respetivas balizas. Existiam diversos espaços verdes e ainda outros revestidos de cimento.

## **2.2 - Caraterização do grupo de crianças**

A turma com quem desenvolvi a Prática Educativa Supervisionada II era constituída por dezoito crianças, sendo oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Tinham idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Esta turma na sua maioria tinha transitado do 2.º para o 3.º ano de escolaridade, recebendo uma aluna proveniente de outra escola e três alunos que tinham ficado retidos do ano anterior.

Em geral, os alunos da turma eram assíduos e demonstravam interesse nas aulas. Eram recetivos a novas experiências e colaboravam nas atividades individuais e de grupo. Tinham a particularidade de ter boas práticas de comportamento pois não era costume fazerem barulho nem desviarem a atenção das explicações do professor.

Nesta turma existiam nove alunos que beneficiavam de apoio social escolar. A maioria dos alunos residia na freguesia a que pertencia a escola, pois apenas dois alunos moravam em freguesias que ficam sensivelmente a seis e a nove quilómetros desta. Dez alunos da turma frequentavam o ATL após as aulas e cinco estavam inscritos na disciplina de EMR.

Na turma havia algumas crianças com NEE. Existia um aluno que tinha um défice cognitivo muito acentuado e com regularidade recusava-se a participar em todas as atividades independentemente da área. Este aluno beneficiava de terapia de fala, de projeto educativo individual e de currículo especial individualizado. Também não conseguia escrever por sofrer um atraso psicomotor com hipotomia benigna. Estava sujeito a sofrer, a qualquer altura, de ataques epiléticos, sendo que nunca

houve um caso na escola. Para este aluno todas as atividades tinham que ser pensadas de forma diferente com um nível de dificuldade muito menor, fosse nos conteúdos ou no tempo de realização.

Os outros três casos de NEE não eram casos tão complicados. Todos estes casos beneficiavam de apoio escolar e terapia da fala. Para estes alunos que beneficiavam de apoio escolar era necessário planificar atividades específicas para que eles as pudessem fazer à parte do grupo, até porque nas horas de apoio eles saíam da sala para irem para a sala de apoio.

## **2.3 - Caraterização da sala de atividades**

Tendo em conta que a escola esteve em obras no ano anterior à minha prática, estava completamente remodelada. A sala também estava nova desde o chão até às janelas. Esta sala tinha uma fonte com uma bacia logo à entrada da porta, do lado esquerdo, que servia para os alunos e a professora lavarem as mãos quando sujas com trabalhos elaborados dentro da sala e também porque muitas vezes os alunos vinham dos intervalos com as mãos sujas de terra. Do lado direito da porta de acesso à sala estavam armários que guardavam as capas dos alunos e materiais como livros, jogos didáticos e cartolinas, entre outros.

No centro da sala estavam as mesas dos alunos com as devidas cadeiras. Em frente às mesas estava o quadro de ardósia e de cada lado placares onde a professora tinha afixado cartazes com números, letras, estações e meses do ano entre outras matérias e trabalhos que os alunos aprendiam e criavam.

Por trás das mesas estava a secretária da professora onde esta guardava os seus materiais e ao lado desta estavam duas mesas de apoio que serviam para colocar diversos materiais que iam sendo trabalhados e o armário/cacifo dos alunos onde estes guardam materiais como régua, lápis e cadernos.

Ao lado esquerdo das mesas estavam as janelas com cortinas que proporcionavam luz natural para a sala. Esta sala tinha um ambiente agradável e bem adaptado ao grupo de alunos. Suscitava alegria e proporcionava confiança e segurança aos alunos.

## **2.4 - A intervenção pedagógica com as crianças numa perspetiva reflexiva**

A primeira fase do estágio contou com a observação da professora cooperante e só depois se deu o início das minhas intervenções pedagógicas com o grupo de crianças. Estas intervenções foram intercaladas entre os membros do par pedagógico e ocorreram nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014.

O conjunto de atividades trabalhadas durante as diferentes fases do estágio foram escolhidas tendo em conta as diferentes competências apresentadas no CREB e na Planificação Curricular de Turma, nomeadamente, a Matemática, o Português, o Estudo do Meio, e as Expressões Artísticas. O facto de conseguirmos por em prática competências no âmbito deste leque de áreas permitiu-me verificar por mim próprio o que é pretendido em cada uma delas e as capacidades que os alunos conseguem desenvolver. Todas as atividades escolhidas foram pensadas sempre tendo em conta as necessidades do grupo, que já foram mencionadas anteriormente na caracterização do mesmo.

A primeira atividade que irei explicar aqui é a primeira visita de estudo que realizei neste estágio. A visita foi feita ao Palácio de Sant’Ana e foi explorada no âmbito da competência de Estudo do Meio. Esta atividade trata também competências relativas às três dimensões estudadas na fundamentação teórica deste relatório de estágio, sendo estas a Cognitiva, Intrapessoal e Interpessoal.

A visita de estudo iniciou-se na escola onde os alunos prepararam algumas perguntas para colocarem às guias que nos iriam acompanhar durante a visita de estudo. As perguntas foram “Em que ano foi construído o Palácio de Sant’Ana?”, “O que fazem as pessoas que trabalham no Palácio de Sant’Ana?”, “Quantos presidentes já passaram pelo Palácio de Sant’Ana?”, “Quem foi o primeiro presidente do Governo Regional dos Açores?” e “O que faz o senhor presidente do governo Regional dos Açores?”. Estas perguntas foram pensadas e concretizadas inteiramente pelos alunos da turma sendo que a minha função foi somente de organização das mesmas.

Com a realização destas perguntas os alunos colocaram em prática competências comunicativas, bem como tiveram que pensar e relembrar a explicação que foi feita anteriormente sobre o Palácio de Sant’Ana. Ao realizarem estas perguntas as crianças demonstraram ter capacidade para criarem perguntas pertinentes e que eram do interesse de toda a turma. As respostas a estas perguntas foram dadas no final da visita de estudo pelas guias da visita e demonstraram ser de extrema importância para a perceção dos alunos sobre o funcionamento do Palácio e do Governo Regional dos Açores.

A visita partiu da escola onde nos deslocamos a pé até ao Palácio. Ao chegarmos, como demonstra a Fig. 14, fomos recebidos pelas guias que deram início à visita. Os alunos conheceram o interior do Palácio assim como o exterior e as cavalariças. No interior do palácio os alunos passaram pelas divisões do mesmo, conhecendo as tradições e costumes de cada uma. As guias desenvolveram um trabalho intensivo de descrição que permitiu aos alunos adquirirem conhecimento profundo sobre a funcionalidade do palácio. No final da visita de estudo os alunos conseguiram colocar as questões que tinham preparado e obtiveram as devidas respostas por parte das guias.



**Fig. 14** – Visita ao Palácio de Sant'Ana

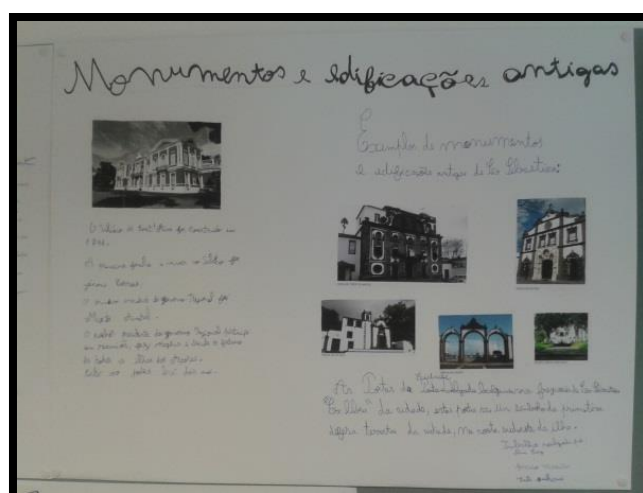
Esta visita foi feita por duas turmas da mesma escola e do mesmo ano letivo. Ao juntarmos duas turmas, os alunos puderam demonstrar e desenvolver de forma mais alargada as suas competências interpessoais pois estiveram o tempo todo a conviver com colegas com quem não estão habitualmente, por não estarem na mesma sala de aulas. As interações alargadas a outras pessoas e espaços são de extrema importância pois os alunos conseguiram perceber que não eram os únicos que faziam visitas de estudo àquele local, assim como aprenderam a conviver ordeiramente com os outros. Para além de conviverem com outras crianças, os alunos conseguiram perceber a organização da visita de estudo e respeitar as guias, assim como as suas funções.

As competências intrapessoais também foram desenvolvidas pois os alunos demonstraram desde início grande satisfação por realizarem esta visita de estudo. Em primeiro lugar sentiram-se satisfeitos, pois a saída da escola significou um momento de aprendizagem diferente e mais direto. As crianças demonstraram saber que o facto de saírem da escola indicava terem um objetivo, o de conhecerem um local diferente por si próprios em vez de verem imagens e textos nos manuais. Com esta visita os

alunos aumentaram a sua motivação para estudar tanto estes assuntos como outros a estes relativos.

Depois de realizada a visita de estudo os alunos voltaram à escola, dando continuidade aos trabalhos relativos à visita. Iniciaram um trabalho de grupo que tinha a finalidade de explanar a visita de estudo e outros temas relacionados com o tema da visita. O trabalho consistia em criar cartazes com os temas “Monumentos e Edificações Antigas”, “Factos e datas importantes da história local”, “Caracterização da localidade”, “Instrumentos e Atividades Económicas”, “Figuras da história local” e “Costumes e tradições locais”. Com estes temas os alunos conseguiram recordar a visita de estudo e pesquisar outros assuntos relacionados com esta. A Fig. 15 mostra o cartaz “Monumentos e Edificações Antigas”.

A realização destes cartazes desenvolveu também competências ao nível das dimensões cognitiva, intrapessoal e interpessoal. Em relação à primeira dimensão, os alunos recordaram e pesquisaram mais sobre assuntos que estavam ligados à visita de estudo, que lhes foi muito motivadora, e também porque era sobre assuntos de locais, datas e factos da sua proximidade. As competências de tipo interpessoal foram desenvolvidas quando os alunos trabalharam em grupos de três elementos e desta maneira aprenderam a trabalhar todos para o mesmo fim, ao mesmo ritmo e com a mesma motivação. As competências de natureza intrapessoal foram desenvolvidas na medida em que os alunos tiveram o objetivo de criar cartazes que depois foram expostos para os restantes alunos da escola os poderem ver e apreciar.



**Fig. 15** – Cartaz “Monumentos e Edificações Antigas”

Com este grupo de alunos realizámos outra visita de estudo ainda dentro da área do Estudo do Meio. Esta visita teve por base os meios de comunicação e para tal escolhi o jornal como meio de comunicação a visitar. Para preparar esta visita de estudo, os alunos assistiram primeiro a um powerpoint que lhes mostrou os diferentes meios de comunicação desde os mais antigos aos mais modernos.

Este powerpoint começou por mostrar os meios de comunicação mais antigos conhecidos pelo homem como a fala, os gestos, a linguagem corporal, as pinturas rupestres e os sinais sonoros. Depois destes apresentou a escrita e a evolução dos suportes usados por esta, desde a pedra ao papiro e depois ao pergaminho. Posteriormente remeteu para as cartas e o pombo-correio e de seguida para a imprensa. Por último foram apresentados os meios de comunicação que são mais atuais como o rádio, o telefone, a televisão e o computador/internet.

Depois de serem confrontados com a sistematização dos meios de comunicação, foram explorados, com os alunos, aspetos da visita de estudo. Em primeiro lugar foram feitas perguntas sobre os meios de comunicação às quais os alunos foram respondendo e foram por si chegando ao local da visita de estudo. Ao conseguirem perceber por si próprios o local a visitar, as crianças adquiriram uma motivação maior para a visita.

Ao saberem o local e a razão da visita de estudo, os alunos iniciaram a preparação da mesma. Começaram por elaborar algumas questões que seriam feitas no local da visita. Os alunos pensaram em questões do género: “Como se faz um jornal?”, “Desde quando existe este jornal?”, “Quantas pessoas trabalham no jornal? Quais as suas funções?”, “Quanto tempo levam a fazer um jornal?”, “O jornal sai todos os dias?” e “Escrevem notícias de todo o país?”. Estas questões foram pensadas pelo conjunto dos alunos e o facto de serem estes a pensar nas perguntas permite-lhes acrescentar valor próprio à visita de estudo.

A deslocação ao jornal foi feita a pé pois este encontrava-se a 10 minutos da escola. Ao chegarmos ao local fomos recebidos pela responsável que nos indicou uma mesa preparada para receber visitas ou outras reuniões. A primeira ação que os alunos fizeram, por indicação da responsável, foi tirar uma foto de grupo. Esta foto foi tirada pela responsável da visita que informou desde logo que a foto seria publicada no jornal do dia seguinte. O facto de os alunos terem tirado uma foto com o motivo de aparecer no jornal foi realmente motivador para os mesmos. Nesta ação as competências de natureza intrapessoal estão em foco, pois a motivação para os alunos participarem na visita de estudo aumentou, uma vez que sabiam que iam aparecer num jornal, tendo a noção de que o jornal é visto por gente da ilha inteira.

Depois de tirada a foto, a responsável passou-a para o computador, mostrou o programa onde se faz o jornal e como é que se editava o mesmo, colocando a foto do

grupo no computador. Os alunos mostraram grande interesse principalmente na parte em que foi colocada a foto no computador, prestando assim mais atenção à explicação de como se editavam as outras partes.

Terminada a explicação de como se faz o jornal, os alunos colocaram as questões que tinham preparadas e obtiveram as respostas adequadas por parte da responsável. No final da visita ao jornal os alunos tiveram ainda um bônus pois puderam ver como funcionava a rádio que estava incluída no jornal. Gostaram principalmente de ver a mesa de som com os comandos assim como os microfones, pois demonstraram reconhecer este aparelho e apetrechos. Depois deste momento demos por concluída a visita de estudo e rumámos à escola.

Já na escola, os alunos concentraram-se para anotar, em folha própria, o que tinham aprendido com a visita, em especial as respostas às perguntas que fizeram. Nesta mesma folha escreveram ainda o que mais gostaram da visita e o que menos gostaram como demonstra a Fig. 16.

### Avaliação da visita de estudo

<p>O que aprendemos</p> <p>1- O jornal faz-se num programa no computador</p> <p>2- Este jornal existe desde 1835.</p> <p>3- Este jornal trabalham cerca de 30 pessoas. Existem as equipas de jornalistas, de redação, de publicidade, de design e de administração</p> <p>4- Lembram 1 dia a fazer um jornal</p> <p>5- O jornal não sai nos dias 26 de dezembro e 2 de janeiro</p> <p>6- Sim, faz notícias de todo o país.</p>	
<p>O que mais gostei</p>	<p>Eu gostei mais de tirar a foto para aparecer no jornal, ir à rádio e ver como se faz o jornal.</p>
<p>O que menos gostei</p>	<p>gostei de todo</p>

Fig. 16 – Avaliação da visita de estudo ao Jornal Açoriano Oriental

Outra atividade na área de Estudo do Meio muito participada pelos alunos foi a das experiências, incidindo em temas como o equilíbrio, a transmissão do movimento e a elasticidade. Tendo em conta que estas experiências eram de assuntos diferentes

mas pertenciam à mesma área, foi decidido juntá-las e criar um atelier de experiências. Então, esta atividade passou por dividir o espaço da sala em 4 zonas diferentes onde em cada uma estaria uma das experiências a decorrer. As quatro experiências foram as rodas dentadas, os pesos na régua, as molas e elásticos e a construção de um carro.

Antes de iniciarem as experiências foi feita uma introdução aos alunos do que iriam fazer. No momento em que lhes foi dito que iam praticar experiências ficaram em êxtase, pois já tinham a noção do que eram experiências e mostraram-se logo prontos a colocarem-nas em prática. Depois da explicação introdutória foi perguntado aos alunos se tinham dúvidas e estes disseram com prontidão que não, embora não tivesse sido o que se verificou no desenvolver das experiências. Para cada experiência os alunos dispunham de tabelas próprias para registarem os resultados da mesma.

A experiência das rodas dentadas, Fig. 17, era uma experiência que contava com oito rodas dentadas de diferentes tamanhos e os alunos tinham de pegar em duas delas e verificar e registar na tabela quantas voltas dava uma em relação à primeira que definiam. Nesta experiência os alunos demonstraram grandes dificuldades pois não sabiam como contar as voltas. Neste caso tive de dispensar mais tempo e sentar-me ao lado dos alunos explicando-lhes, com uma demonstração, o que fazer. Depois de demonstrar uma vez, os alunos conseguiram realizar a experiência com as restantes rodas.

Outra experiência que realizaram foi a dos pesos na régua. Nesta experiência os alunos dispuseram de uma régua que estava nivelada em cima de uma borracha. Aqui os alunos tinham de pegar em materiais que tinham no seu estojo ou à sua volta e verificar que materiais eram mais pesados ou mais leves. Nesta experiência os alunos não demonstraram dificuldades e conseguiram ir à procura dos materiais para colocarem na régua. Depois de terem os materiais souberam como os colocar em cima da régua e verificar quais eram os mais pesados e os mais leves.

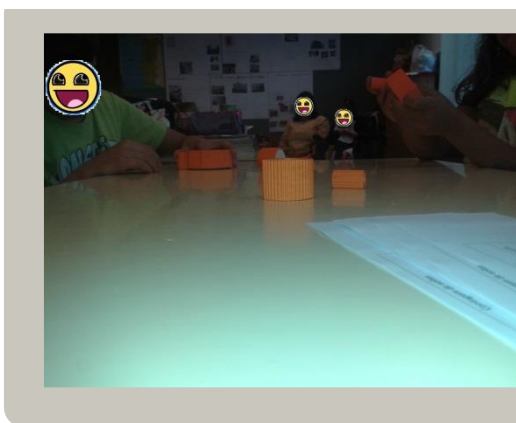
A terceira experiência foi a das molas e elásticos. Nesta experiência os alunos tiveram ao seu dispor vários materiais e tinham de verificar se estes tinham na sua composição elementos compostos por molas ou elásticos. Os materiais eram: um cadeado, uma caneta com mola, uma mola de roupa, um elástico de cabelo, um isqueiro, um par de óculos de natação, um furador, um agraphador e uma touca de natação. A dificuldade desta experiência consistiu em identificar as componentes do elástico e da mola nos materiais que não as tinham à mostra, no caso o cadeado, a caneta ou o isqueiro. Apesar desta dificuldade os alunos conseguiram identificar com alguma ajuda as componentes nos diversos materiais.

A última experiência e a mais complexa foi a construção de um carrinho com elásticos como demonstra a Fig. 18. Nesta experiência os alunos tiveram à sua

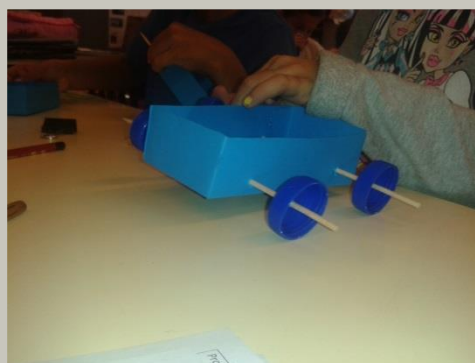
disposição uma caixa de cartolina, dois palitos, quatro tampinhas de garrafas, um elástico e uma mola. Com estes materiais os alunos tinham de construir o carro e conseguir, com o elástico e com a mola, metê-lo a andar. O primeiro passo era colocar os palitos como eixos das rodas e depois as tampinhas como rodas. Nestes dois passos os alunos não tiveram dificuldades e conseguiram concluí-los com sucesso. A dificuldade sentiu-se no momento de colocar o elástico e a mola de modo a conseguir rodar com um dos eixos para o carro andar. Nesta etapa tive explicar passo a passo como colocar o elástico e a mola de modo a fazer o carro a andar. Com esta explicação os alunos conseguiram colocar o elástico e a mola e divertiram-se depois a fazer o carro andar. A parte final desta experiência consistiu em os alunos descreverem numa tabela os passos que seguiram na construção do carro.

Nestas experiências os alunos desenvolveram competências a nível cognitivo pois estudaram os fenómenos de cada experiência com um contacto diferente do que aquele que é feito com a leitura e visualização de textos e imagens. Desenvolveram competências intrapessoais porque neste tipo de atividade os alunos contactam com a realidade e é muito motivante pois deixa-os com uma noção muito melhor dos pormenores da atividade.

Os alunos desenvolveram ainda competências interpessoais pois estiveram a trabalhar em grupos de quatro e aprenderam a trabalhar para o mesmo objetivo e a respeitarem-se dentro do mesmo grupo. Aprenderam também que, enquanto um grupo estava numa atividade, os outros estavam a desenvolver as outras atividades não tendo necessariamente um grupo de estar à espera de o outro grupo acabar.



**Fig. 17** – Rodas dentadas



**Fig. 18** – Carrinho com elásticos

Na área da Matemática faz parte do programa a introdução do milhar aos alunos do 3.º ano do 1.º ciclo. A introdução do milhar representa aprender um

determinado número possivelmente nunca utilizado. Nesta fase os alunos dificilmente têm a noção do que representa um número com quatro algarismos.

Numa primeira fase foi introduzido aos alunos uma tabela de leitura de números. Para o preenchimento desta tabela foram escolhidos previamente alguns números que, em pequenas fichas, foram tirados à sorte pelos alunos para conseguirem preencher a tabela. Esta tabela tinha uma primeira coluna onde se colocavam os números que os alunos iam escolhendo à sorte. Depois de escolherem o número escreviam-no corretamente na tabela e tinham de fazer a divisão do número por ordens onde havia uma coluna para cada ordem. Por último tinham de fazer a escrita do número por extenso.

Sendo esta a primeira vez que os alunos exploravam a utilização de número com quatro algarismos era normal serem identificadas algumas dificuldades. No final desta atividade as dificuldades mais evidenciadas tiveram a ver com a escrita dos números por extenso pois por vezes escreviam “mil cem e cinquenta”, “mil e cento e vinte” ou “mil duzentos e trezentos e cinco”.

Depois de conhecerem os números da ordem de unidade de milhar estavam preparados para uma atividade que lhes foi aprontada pensando na sua motivação, através da competição, para a conclusão da mesma. Esta atividade consistia numa espécie de jogo do Bingo. Este jogo foi criado com cartões onde a maioria dos números que apareciam se situava entre mil e dois mil como apresenta a Fig. 19.

Este jogo do Bingo era jogado como qualquer outro Bingo, cada aluno tinha um cartão para preencher e um aluno de cada vez retirava um número da bolsa onde todos os números se encontravam e fazia a sua leitura em voz alta, por classes e ordens. Após a leitura, todos os alunos verificavam os seus cartões e circundavam esse número caso o tivessem. Nesta fase era-lhes indicado para reverem os seus cartões pois, como não estavam bem familiarizados com estes números, acontecia por vezes não reconhecerem o número nos seus cartões.

Nesta atividade notou-se nos alunos uma motivação maior por haver competição, estando em causa a existência de um vencedor. Os alunos tinham um objetivo a alcançar, algo relevante em termos intrapessoais, prestavam muito mais atenção aos números que iam saindo na mira de ganharem, e até chegaram a corrigir um aluno que fez a leitura do número de maneira incorreta. No entanto, sabemos que as atividades de competição normalmente não ensinam a desenvolver a cooperação, podendo a pessoa ficar mais focada no resultado certo do que nos processos e justificações daquilo que está a aprender.

	1 790	1 089	1 410
1 730		1 900	
1 610	1 400		2 070
1 930			1 810
1 660	1 600		1 080

**Fig. 19** – Cartão do Jogo do Bingo

Dando seguimento à área da Matemática, a tabuada do 7 e os múltiplos de 10, 100 e 1000 também fazem parte do programa de matemática para o 3.º ano do 1.º ciclo. Assim sendo foi decidido colocar em prática um jogo que envolveu estas duas temáticas. Para tal, decidi recriar o jogo da glória pelas diferentes aplicações que pode ter. Mas, antes da aplicação do jogo, os alunos dispuseram de duas atividades introdutórias.

Para a introdução da tabuada do 7 foi criada uma tabela onde existiam várias perguntas e cada uma iria fazer os alunos chegarem, por si, à tabuada completa como mostra a Fig. 20.

Pergunta	Adição	Tabuada
Quantos dias tem uma semana?		
Quantos olhos têm sete meninos?		
Quantas rodas têm sete triciclos?		
Quantas rodas têm sete carros?		
Quantos dias venho para a escola em sete semanas?		
Quantas janelas têm sete carros com seis janelas cada um?		
Quantos dias existem em sete semanas?		
Quantos vértices têm sete cubos?		
Quantas janelas têm sete prédios com nove janelas em cada um?		
Quantos dedos nas mãos têm sete meninos?		

**Fig. 20** – Tabela da tabuada

Como podemos ver na tabela existia uma primeira coluna onde estavam as perguntas. A segunda coluna é a coluna da adição e aqui os alunos tinham de colocar a tabuada em forma de adição escrevendo “7”, “7 + 7”, “7 + 7 + 7” e seguindo o raciocínio até à última linha. Na última coluna os alunos tinham que escrever a tabuada com é conhecida por “7 x 1”, “7 x 2”, “7 x 3” até à última linha. Desta maneira foi permitido aos alunos descobrirem e perceberem o significado da tabuada e a maneira como esta simplifica as operações numéricas.

No preenchimento desta tabela os alunos não apresentaram grandes dificuldades pois as perguntas que estavam na primeira coluna facilitaram a compreensão e o desenvolvimento da atividade. Alguns alunos cometeram alguns erros na escrita da coluna da adição mas com a devida chamada de atenção conseguiram corrigir estes erros.

Depois de introduzida a tabuada dos 7, foi introduzida uma outra tabela onde os alunos puderam praticar a multiplicação por 10, 100 e 1000. Esta tabela apresentava numa primeira coluna alguns números selecionados e nas seguintes colunas a multiplicação por 10, 100 e 1000. Nesta tabela os alunos não tiveram grandes dificuldades pois foi fácil para eles compreenderem que quando se multiplicava por 10 tinham que acrescentar um zero, quando multiplicavam por 100 tinham que acrescentar dois zeros e quando multiplicavam por 1000 tinham que acrescentar três zeros.

Concluídas as atividades introdutórias chegou o momento de se concretizar o jogo da Glória. Num primeiro momento, quando foi apresentado o jogo aos alunos, estes ficaram muito empolgados pois o facto de ser um jogo chamou-lhes a atenção. Alguns demonstraram conhecer o jogo da glória e outros não, mas com uma breve explicação lembraram-se quase todos de já terem jogado algum jogo similar.

Este jogo foi elaborado para ser jogado entre duas pessoas, havendo um árbitro com as soluções. Os cartões estavam numerados e sempre que um jogador virava um cartão o árbitro podia facilmente verificar a solução e dizer se essa resposta estava correta ou não. As regras do jogo estavam do lado esquerdo do tabuleiro, como mostra a Fig. 21, para que os alunos conseguissem tê-las por perto sempre que necessitassem. As regras principais afirmavam que cada jogador jogava uma vez e quando calhasse numa casa com estrela, presente ou sino retirava um cartão. Caso acertasse avançava uma casa e caso falhasse retrocedia uma. Havia ainda três casas especiais. A primeira era a do Pai Natal e quando alguém calhasse nesta casa perdia uma vez de jogar. A segunda era a da Rena onde o jogador que ali acertasse avançava cinco casas e a última era a da chaminé onde o jogador tinha que voltar ao início do jogo se lá caísse.

O jogo foi impresso várias vezes para que todos os alunos pudessem jogar ao mesmo tempo. Assim que os alunos tiveram acesso ao jogo focaram-se no mesmo com uma vontade enorme de jogar. Este jogo mostrou-se de enorme utilidade para os alunos pois puderam praticar a tabuada do 7 e os múltiplos de 10, 100 e 1000. Nas respostas que os alunos iam dando aos cartões que lhes calhavam era possível verificar que tinham aprendido bem tanto a tabuada como os múltiplos.



Fig. 21 – Tabuleiro do Jogo da Glória

Nesta atividade os alunos desenvolveram competências cognitivas ao aplicarem os seus conhecimentos na área da matemática. Estas temáticas que desenvolveram foram de grande importância para os alunos pois as tabuadas irão acompanhar os alunos no resto das suas vidas.

As competências intrapessoais também foram desenvolvidas pois os alunos tiveram de saber lidar com a competição, de forma saudável entre eles. Com esta competição os alunos ganharam motivação para aprender os conteúdos pois tinham grande vontade de vencer os seus colegas no jogo.

As competências interpessoais foram igualmente desenvolvidas na medida em que, neste jogo, cada aluno tinha um papel a desempenhar. Os alunos que estavam a competir tinham de se respeitar uns aos outros na espera da sua vez para jogar, bem como acatar as ordens do árbitro. Quanto ao árbitro, tinha de saber a sua posição de regulador do jogo e tinha de estar atento aos movimentos dos jogadores para verificar se as respostas estavam corretas ou não.

Na área do Português foram abordadas com os alunos as temáticas dos Provérbios, Adivinhas, Lengalengas e Trava-línguas. Para trabalhar estas temáticas foi concetualizada a criação de um “BigBook”, uma atividade que em princípio lhes era

desconhecida. Quando foi apresentado este nome aos alunos a primeira reação foi de desconfiança por não terem percebido o significado da palavra em inglês. Como os alunos já tinham aulas de inglês consegui questionar-lhes o significado de “big” e de “book” e estes souberam responder “grande” e “livro”. Depois de se terem apercebido dos significados das palavras separadamente conseguiram perceber que iam construir um livro grande. Mesmo depois de perceberem que iam construir um livro grande mostraram incerteza sobre o que iam fazer. Passei então a explicar que iam construir um livro onde cada página tinha o tamanho de uma cartolina e aí perceberam melhor o que iam fazer.

Esta atividade teve uma fase anterior à da construção do livro por haver quatro tipos de textos a trabalhar. Foi decidido dividir os tipos de textos pelos alunos da turma e estes, na sexta-feira anterior, como trabalho de casa, tiveram de procurar dois textos sobre o tipo de texto que lhes coube, assim como uma imagem relativa a cada texto. Como a cada aluno só calhou um tipo de texto, a primeira reação destes foi perguntar em que consistiam os tipos de texto que não lhes tinha calhado. Nesta fase foi-lhes pedido para se concentrarem no tipo de texto que lhes tinha sido atribuído com breve explicação, pois pretendia-se que, no final do trabalho, com a apresentação do “BigBook”, todos ficassem a conhecer os textos de todos.

Na segunda-feira seguinte, os alunos mostraram as suas pesquisas e quase todos corresponderam ao que era solicitado. Por saber que alguns alunos poderiam não fazer o trabalho de casa, havia uma folha com alguns textos relativos a cada tipo. Depois de cada aluno ter os seus dois textos, foi-lhes indicado o seu par e a cada par coube uma folha do livro. Depois de saberem quem eram os pares, os alunos juntaram-se e criaram espaço na sala para poderem trabalhar.

A primeira fase na elaboração das folhas foi passar o texto escrito a lápis com o intuito de não escreverem com erros. Depois de escreverem a lápis foram verificados os textos um a um para corrigir os erros cometidos e só depois receberam a indicação para passarem esses textos com pontas de feltro de várias cores. Depois de concluída a escrita do texto os alunos passaram ao desenho das imagens que tinham pesquisado.

Ao concluírem as páginas foi explicado aos alunos que o livro iria ser concluído após o tempo de aulas para que no dia seguinte se pudesse proceder à apresentação do mesmo.

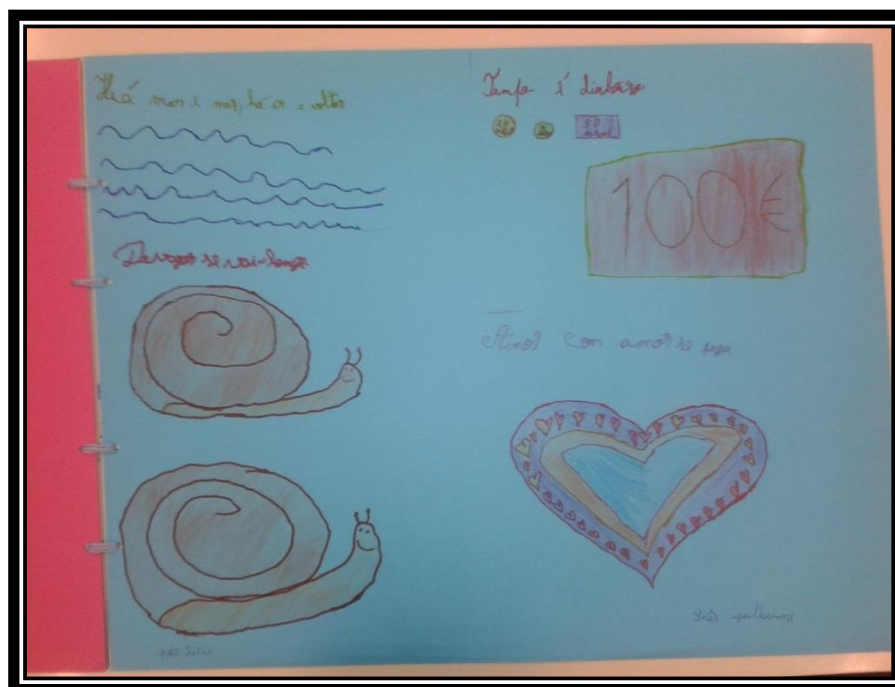
No dia seguinte, já com o livro concluído, como apresenta a Fig. 22, os alunos, num primeiro impacto, ao verem o tamanho do livro, ficaram fascinados com o que tinham construído. Começámos então a apresentação do mesmo e cada par foi ao quadro, onde o livro foi aberto, para apresentarem a sua página. À medida que fomos apresentando cada tipo de texto, foi sendo explicada aos alunos a especificidade dos mesmos. Com os exemplos que os alunos iam apresentando tornou-se muito mais fácil

a compreensão dos mesmos. As ilustrações que foram apresentadas também facilitaram a compreensão.

Um dos tipos de texto mais facilmente identificado pelos alunos foi o trava-línguas, pela comédia que os textos impunham, pois os alunos riram-se imenso quando foi apresentado o texto “três tristes tigres”. A dificuldade de ler esta frase permitiu aos alunos bons momentos de comédia e foram vários os que tentaram dizer a mesma sem o conseguirem à primeira tentativa.

Antes da construção do “BigBook” foi dito aos alunos que este iria ser afixado no exterior da sala para que os restantes alunos da escola pudessem observar e admirar este trabalho. Desta maneira os alunos reforçaram competências intrapessoais ao nível da motivação por terem um trabalho exposto sabendo que os restantes alunos da escola o iriam ver e apreciá-lo.

As competências interpessoais também foram desenvolvidas pois os alunos, em primeiro lugar, tiveram que trabalhar em pares para conseguirem o objetivo de criar cada página do livro e, em segundo lugar, tomaram consciência de que todos teriam de trabalhar para o mesmo objetivo final que era a criação de um livro de tamanho fora do vulgar.



**Fig. 22** – “BigBook” dos Provérbios, Adivinhas, Lengalengas e Trava-línguas

Ao longo do relato das práticas letivas apresentadas, foi possível observar que a intervenção pedagógica não se limita ao desenvolvimento de competências cognitivas, sendo possível, a par da exploração destas, também se alcançar de forma deliberada o desenvolvimento de competências de natureza intra e interpessoal.

## **CAPÍTULO III**

### **Autorregulação**

# 1 – Autorregulação

Atualmente a avaliação é intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, como tal, “a ideia de regulação ultrapassa o conceito tradicional de avaliação, forçando-o a abrir-se a uma nova dimensão: a reorientação, a progressão, o redirecionamento da aprendizagem” Serpa (2010, p. 51). Assim, surge o conceito de autorregulação da aprendizagem que admite a participação ativa do aluno no controlo do seu processo de formação e obriga a que as aprendizagens sejam construídas pelos alunos e não para os alunos, como refere Zimmerman “learning is not something that happens to students; it is something that happens by students” (1989, p. 22). Torna-se importante “recorrer a estratégias que permitam que a regulação seja realizada pelos próprios alunos, orientando-os no sentido de desenvolverem capacidades inerentes à condição do ser humano tais como, estabelecer objetivos, planear a ação, analisar de forma crítica, refletir e avaliar” (Roque, 2012, p.31).

As mudanças sociais levam a uma maior reflexão das práticas de ensino e dos princípios relacionados com a cognição e motivação no processo de ensino e aprendizagem. Um dos atuais desafios que o ensino se defronta é o de promover a aprendizagem autorregulada “entendida como um processo consciente de observação e controlo do próprio pensamento, que determina, em certa medida, se uma tarefa aprendida é bem-sucedida ou não. Um fator chave na aprendizagem autorregulada consiste em poder desenvolver e implementar estratégias apropriadas de acordo com o objetivo proposto. Este, por sua vez, é influenciado diretamente por mecanismos relacionados com a motivação” (Herczeg&Lapegna, 2010).

Paris e Winograd (2001, citados por Herczeg&Lapegna, 2010, pp. 10-11) destacam três características fundamentais em toda a aprendizagem autorregulada:

1. O conhecimento acerca do próprio processo de pensamento ou metacognição (Flavell 1978; Brown 1978, em Paris y Winograd 2001): os autores defendem que não é apenas importante observar o pensamento como um objetivo educativo mas sim utilizar este conhecimento metacognitivo como guia em todo o plano de ação, na seleção de estratégias e nas respetivas avaliações que conduzem a uma resolução de problemas. Este enfoque coincide com a definição de Bandura (1986, em Paris y Winograd 2001) de autorregulação que enfatiza três processos interrelacionados: a auto-observação, a autoavaliação e a autocorreção.

2. O uso de estratégias. [...] Existem três aspetos metacognitivos nas estratégias: o conhecimento declarativo, O que é uma estratégia?, o conhecimento acerca do procedimento, Como opera uma estratégia?, e o conhecimento condicional, Quando e por que devemos aplicar uma estratégia? É importante que o estudante conheça estas características que lhe servirão de ajuda no momento de discriminar entre uma tática produtiva e uma não produtiva. Deste modo se converte num estratega da sua aprendizagem.

3. [...] A motivação na aprendizagem regulada influenciará as decisões que dizem respeito às metas, na maneira que se percebe uma dificuldade, na apreciação da aprendizagem, na auto percepção das capacidades para realizar uma tarefa e nas potencialidades para o êxito ou para o fracasso (Paris & Winograd 2001). (Herczeg&Lapegna, 2010, pp. 10-11).

De acordo com Zimmerman (1989), a autorregulação assenta em quatro componentes básicos: a autoeficácia, o uso de estratégias, o compromisso com as metas académicas, a capacidade para responder adequadamente aos processos de *feedback*. Segundo Perrenoud (1999), a autorregulação “é o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam os seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido”(p.99).

Na opinião de Panadero e Tapia (2014) “ a autorregulação é uma competência que permite aos alunos ativar estratégias de aprendizagens necessárias para alcançar objetivos estabelecidos” (p.11). Santos (2008) conclui que a autorregulação “ é a via primordial para regular as aprendizagens. A atividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça” (p.4).

## **1.1 - Contexto e objetivos do estudo**

Retomando as informações dadas na introdução, a problemática do breve estudo a apresentar assenta essencialmente na descoberta de qual é a percepção que os alunos têm das suas atividades de aprendizagem e a maneira como as conseguem gerir, no quadro das preocupações pelo desenvolvimento da autorregulação do aluno.

Com este estudo é pretendido explorar a percepção que os alunos têm das atividades que vão desenvolver depois de explicadas pelo estagiário e se, depois de concluídas, reconhecem o que fizeram e o proveito que tiraram dessas atividades.

Tendo presente a problemática enunciada, os objetivos a que nos propusemos neste estudo de exploração da avaliação autorregulada são os seguintes:

- Descrever elementos e aspetos inerentes à concretização da autorregulação.
- Compreender em que medida os alunos lidam com a autorregulação e expressam procedimentos de gestão da mesma.

Antes de se passar ao desenvolvimento do estudo, importa fazer alguma reflexão sobre a ação do professor como investigador. Hoje há a expectativa de que o professor não se limite a ser um transmissor de conhecimentos. Espera-se que valorize os conhecimentos do aluno e ajude este a construir novas aprendizagens. Também se espera que seja uma pessoa que se interroga sobre o conhecimento, disposta a investigar e a retirar novas conclusões do trabalho que realiza.

O professor-investigador é aquele que tem a intenção de adquirir novos conhecimentos. “Trata-se de um profissional que deverá ser capaz de pensar a educação em suas dimensões sociais e políticas e de buscar coletivamente os meios para contrapor-se à lógica da exclusão, investindo em novas práticas capazes de promover uma intervenção qualificada na escola pública e potencializando, assim, as influências da educação escolar no contexto social” (Grígoli, 2007, p. 6).

Como é usual dizer-se, o saber evolui, o que significa que o que proferimos dificilmente pode ser tomado como absoluto ao longo do tempo e para todos os contextos. O professor-investigador é aquele que consegue escutar e ser recíproco às críticas que lhe fazem e assim conseguir pesquisar as suas práticas para evoluir com estas.

## **1.2 - Opções Metodológicas**

No que diz respeito à metodologia de investigação e tendo em consideração os objetivos traçados para este breve estudo, optei por seguir uma investigação de natureza descritiva, pois, neste tipo de investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan&Biklen, 1994, p. 16).

A investigação qualitativa tem como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico no seu ambiente natural. Nessa investigação é valorizado o contato direto do investigador com a situação que está a estudar para um conhecimento mais próximo e único. Os investigadores têm bem presente que a investigação qualitativa compreende o contexto em que está inserido o estudo e possibilita conclusões fiáveis para o investigador ao adotar procedimentos rigorosos de recolha e tratamento de dados. Para tal contribui os registos sistemáticos, seja em áudio, vídeo ou até em lápis e papel. Também é habitual que seja o investigador a conduzir a recolha e o tratamento de dados para chegar às conclusões que o estudo providenciar.

Quanto à recolha de dados do presente estudo, foi efetuada a partir de registos feitos pelos alunos aquando das atividades que realizavam na sala de aula e de entrevistas. Também foram mobilizados dados da observação direta das atividades em apreço. Esta observação foi efetivada de modo informal, pelo estagiário.

No referente aos registos dos alunos, optou-se por criar tabelas de autorregulação que permitissem identificar a maneira como os alunos se apropriavam das diferentes atividades que lhes eram solicitadas e o que reconheciam ter aprendido com as mesmas. Na Fig. 23 são apresentados dois exemplos, já preenchidos, das tabelas usadas na recolha dos dados.

As tabelas contemplavam dois momentos distintos de aplicação em cada atividade. A primeira parte das tabelas era preenchida depois de ser explicada a atividade mas antes de iniciarem a mesma, a fim de se fazer um levantamento das ideias que os alunos formavam quanto à compreensão das ações que teriam de realizar, às crenças sobre as suas capacidades para concretizar essas ações e à utilidade atribuída à própria atividade. A segunda parte era feita no final da atividade e o objetivo consistia em perceber que ideias formavam sobre o que tinham feito e aprendido, assim como acerca da sua utilidade.

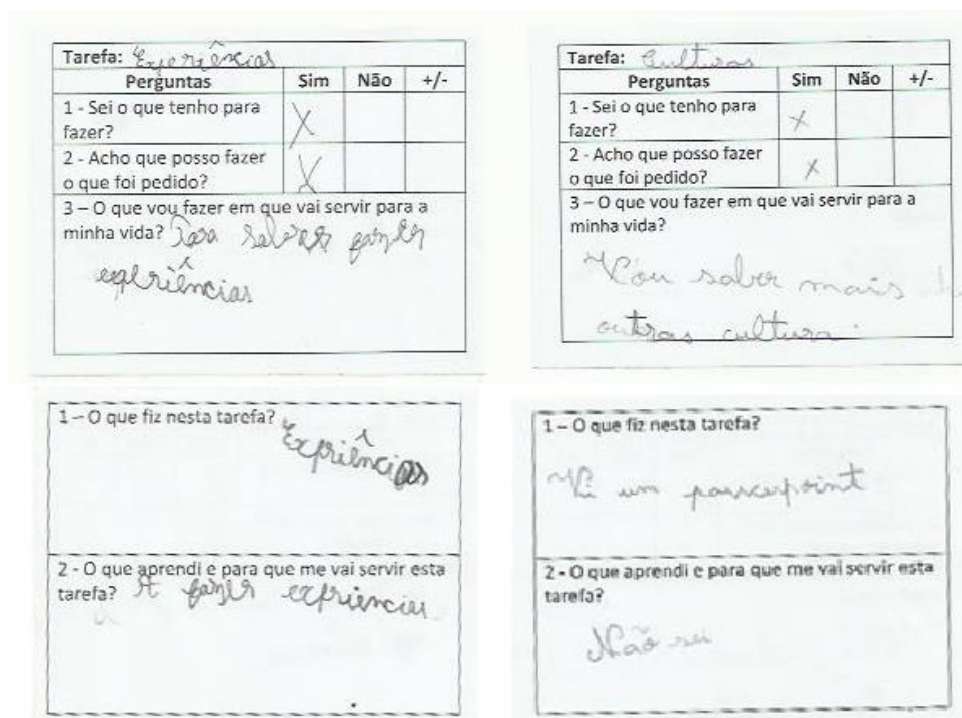


Fig. 23 – Tabelas de autorregulação

É importante referir que houve necessidade de explicar as tabelas ao pormenor somente na primeira aplicação, pois nas restantes os alunos conseguiram preenche-las por si próprios, embora se tivesse prolongado a apropriação do seu sentido. No

preenchimento das tabelas não houve interferência do aplicador, o que levou a que as respostas fossem genuínas e a que houvesse alunos que não respondiam por não terem refletido sobre o que era pretendido ou mesmo por não terem tirado o proveito que era suposto retirarem da atividade.

Nesta recolha através de tabelas, estão envolvidos os alunos da turma em que desenvolvi o estágio da Prática Educativa Supervisionada II. Estes alunos tinham entre 7 e 8 anos.

Esta turma contava com 18 alunos sendo que um deles não participava nas atividades do grande grupo e por isso o estudo foi feito com 17 alunos. Atendendo a que a recolha dos dados ocorreu durante diversos dias de aula, houve alguns dias em que faltaram alguns alunos e por isso em algumas atividades aqui tratadas faltaram um ou dois alunos.

Foram ainda realizadas entrevistas a cinco alunos. Estas entrevistas permitiram completar e acrescentar valor às respostas que os alunos deram nas tabelas de autorregulação. As perguntas previstas para as entrevistas encontram-se em anexo.

Quanto ao tratamento dos dados, as tabelas de autorregulação, depois de recolhidas, foram objeto de análise de conteúdo. As conclusões foram retiradas considerando os objetivos antes apresentados. De forma complementar a esta análise foram mobilizados dados da observação do estagiário aquando da realização das atividades em apreço.

A análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107), podendo estar presente num texto, num documento, numa fala ou num vídeo. Assim, como investigador, o docente terá de saber aplicar a análise de conteúdo, um procedimento que terá de passar por várias fases.

Quando falamos de análise de conteúdo não podemos pensar que existe uma fórmula ou matriz que deve ser seguida rigidamente mas sim em instruções básicas que nos servem de auxílio e de guia.

Bardin (2009) afirma que “descrever a história da ‘análise de conteúdo’ é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise de comunicações é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século” (BARDIN, 2009, p.15).

## 2 - Apresentação dos dados

Após a descrição dos procedimentos metodológicos, irei passar, neste ponto, à análise dos dados recolhidos, tendo em conta os objetivos delineados anteriormente. Nesta etapa, pretendo apresentar e analisar as tabelas de autorregulação que foram aplicadas com os alunos da turma do estágio que desenvolvi no 1.º ciclo do ensino básico.

Este ponto do trabalho contempla um quadro de análise de conteúdo das tabelas de autorregulação (Quadro 1), utilizadas com os alunos. Estão aqui explanadas dez atividades e para cada uma delas há um momento de previsão dos alunos sobre a atividade que iriam realizar e posteriormente um momento onde estes comentavam o que realmente fizeram.

O primeiro momento onde os alunos previam o que iam fazer contava com três perguntas sendo estas “Sei o que tenho para fazer?”, “Acho que posso fazer o que foi pedido?” e “O que vou fazer em que vai servir para a minha vida?”. As duas primeiras perguntas eram de respostas fechadas com três opções que eram “Sim”, “Não” e “+/-” e a terceira pergunta era aberta.

O segundo momento onde os alunos constatavam o que realmente fizeram contava com duas perguntas. A primeira pergunta foi “O que fiz nesta tarefa?” e aqui era suposto que os alunos relatassem o que fizeram na prática da atividade. A segunda pergunta foi “O que aprendi e para que me vai servir esta tarefa?” e aqui era suposto os alunos mostrarem o que aprenderam e para que achavam que estas tarefas lhes iam servir para o futuro. Ambas as perguntas eram de respostas abertas.

## Análise de conteúdo

Aspetos focados nos registos dos alunos						
Atividade	Previsão/Futuro			Resultado		
	Sei o que fazer	Sou capaz de fazer	Para que vai servir o que vou fazer	O que fiz/Ação feita	O que aprendi	Utilidade do aprendido
Outras Culturas	Sim - 17	Sim - 17	Aprender outras culturas – 11 Não sabe/ Não responde – 4 Aprender - 2	Vi um powerpoint – 9 Aprendi novas culturas – 7 Aprendi - 1	Outras culturas - 4 Não sabe/ Não responde - 9	Aprender novas culturas - 4
Visita de estudo ao Açoriano Oriental	Sim - 17	Sim - 17	Ser jornalista – 2 Ler o jornal – 2 Conhecer o jornal - 1 Não sabe/ Não responde - 12	Saber como se faz o jornal – 6 Aprender sobre o jornal – 6 Aprender – 4 Não sabe/ Não responde - 1	Fazer um jornal – 11 Que o jornal é um meio de comunicação – 1 Muitas coisas – 2 Não sabe/ Não responde - 3	
Corrida dos provérbios	Sim - 17	Sim - 17	Correr – 1 Aprender – 1 Não sabe/ Não responde - 15	Expressão Físico-Motora – 9 Exercícios e provérbios – 2 Correr, saltar e dar uma cambalhota – 1 Não sabe/ Não responde - 5	Expressão Físico-Motora – 3 Aprender – 2 Esforçar-se – 1 Não sabe/ Não responde – 11	

Tipos de frase	Sim - 17	Sim - 17	Aprender os tipos de frase – 8 Muita coisa – 1 Para a vida – 1 Não sabe/ Não responde - 7	Ficha com sinais de pontuação - 17	Tipos de frase – 3 Coisas novas – 2 Não sabe/ Não responde - 6	Tipos de frase – 5 Para nada - 1
Malefícios do Consumismo no Ambiente	Sim - 15	Sim - 15	Respeitar o ambiente – 8 Aprender os Malefícios do Consumo do Homem no Ambiente – 5 Saber – 1 Não sabe/ Não responde - 1	Aprender que não se deve poluir o ambiente – 7 Aprender – 4 Não sabe/ Não responde - 4	Respeitar o Ambiente – 6 Aprender – 2 Não sabe/ Não responde - 2	Respeitar o Ambiente - 5
Experiências de equilíbrio, transmissão do movimento e elasticidade	Sim - 16	Sim - 16	Saber Ciência – 6 Saber pesos – 4 Saber o que é elástico e o que não é – 1 Saber fazer carros – 1 Contagem de voltas – 1 Aprender – 1 Não sabe/ Não responde – 2	Experiências – 13 Muita coisa - 3	Experiências – 5 Muita coisa – 2 Não sabe/ Não responde – 9	
Multiplicação por 10, 100 e 1000	Sim – 15 +/- – 1	Sim – 15 +/- – 1	Saber multiplicar por 10, 100 e 1000 – 7 Não sabe/ Não responde – 9	Multiplicar por 10, 100 e 1000 – 14 Completar a tabela da multiplicação - 2	Multiplicar por 10, 100 e 1000 – 2 Não sabe/ Não responde – 10	Multiplicar por 10, 100 e 1000 – 1 Decorar a tabuada – 3

Construção do relógio	Sim – 16 +/- – 1	Sim – 16 +/- – 1	Saber as horas – 15 Não sabe/ Não responde – 2	Construir um relógio – 13 Para ver as horas – 3 Não sabe/ Não responde – 1	Aprendi a ver as horas – 12 Aprendi a construir um relógio – 3 Não sabe/ Não responde – 2	
Utilização do Relógio	Sim – 16 +/- – 1	Sim - 17	Aprender a ver as horas - 6 Não sabe/ Não responde – 11	Aprender a ver as horas – 16 Saber acertar o relógio quando não estiver certo - 1	A ver as horas – 14 A contar os números – 1 Que as horas são importantes – 1 Não sabe/ Não responde – 1	
Hotel da turma	Sim - 17	Sim - 17	Aprender as horas – 13 Estudar – 2 Não sabe/ Não responde – 2	Aprender as horas - 10 Estudar - 7	Saber – 4 Não sabe/ Não responde - 3	Ver as horas – 7 Fazer operações com horas – 3

**Quadro 1.** Análise de conteúdo das tabelas de autorregulação utilizadas com os alunos.

Com a apresentação da tabela passarei agora a uma explicação de cada atividade separadamente completando com dados das entrevistas.

## Atividade 1 – Outras Culturas

Esta atividade pertencia à área do estudo do meio e o conteúdo incidia nas outras culturas presentes na nossa comunidade. A atividade consistiu na visualização de um powerpoint onde se encontravam apresentadas cinco comunidades diferentes, sendo estas: Angolana, Chinesa, Brasileira, Ucraniana e Cigana.

Antes da atividade ter início teve lugar a explicação da mesma. Em primeiro lugar foi perguntado aos alunos se conheciam alguma comunidade diferente que estivesse inserida na sua. Estes começaram por estranhar o termo mas foram depois percebendo que uma comunidade é um grupo de pessoas com determinados costumes e tradições e começaram então por identificar familiares brasileiros e de origem negra.

Foi explicado aos alunos que iriam visualizar um powerpoint e que durante a visualização do mesmo iriam ser apresentadas 5 diferentes culturas onde seriam abordados os países de origem, as capitais, danças tradicionais, festas e gastronomia local. Durante a visualização do powerpoint os alunos teriam a tarefa de preencher uma tabela para cada país onde estariam os cinco itens que foram mencionados. Foi ainda perguntado se os alunos perceberam bem o que tinham para fazer e estes responderam que sim.

Depois de explicada a tarefa os alunos procederam ao preenchimento da primeira parte da tabela de autorregulação. À primeira pergunta “sei o que fazer” os alunos responderam todos que sim assim como na segunda pergunta “Sou capaz de fazer”. Assim que iniciaram a visualização do powerpoint reparei que a maioria dos alunos não se lembrou que tinha que ir preenchendo as tabelas dos países e tive que os ir lembrando para preencherem nos locais corretos o que ia sendo mostrado. Podemos verificar que os alunos não retiveram o que lhes foi explicado no início sobre o que tinham de fazer com as tabelas dos países, mas todos pensaram ter percebido o que era suposto fazer.

A segunda questão “Para que vai servir o que vou fazer?” obteve as seguintes respostas: 11 alunos declararam “Aprender outras culturas”, 2 responderam apenas “Aprender” 4 não responderam ou afirmaram que não sabiam. Assim, podemos verificar que a maioria dos alunos admitiu que iria aprender outras culturas que estavam inseridas na comunidade. O facto de ter permitido aos alunos perceberem por si o que eram diferentes culturas na explicação inicial fez com que os mesmos desenvolvessem noções consistentes sobre o assunto.

Finalizada a visualização do powerpoint e do preenchimento das tabelas das culturas os alunos procederam ao preenchimento da segunda parte das tabelas de

autorregulação. À primeira pergunta, 9 alunos responderam “Vi um powerpoint”, 7 alunos responderam “Aprendi novas culturas” e 1 respondeu apenas “Aprendi”. Com estas respostas podemos verificar que a maioria dos alunos tinha a noção de ter visto um powerpoint e que aprenderam novas culturas, ou seja, perceberam bem o que tinham feito e o que a pergunta pretendia. Um aluno respondeu apenas “aprendi” o que demonstra que sabia que aprendeu mas não soube especificar nem conseguiu responder que tinha visualizado um powerpoint.

Na última pergunta apenas 4 alunos souberam dizer que aprenderam “Outras culturas” e a maioria, 9, disseram que não sabiam ou não responderam. Outros 4 referiram que o aprendizado iria servir para posteriormente “Aprender novas culturas”, o que demonstra que perceberam que ainda havia mais culturas a conhecer e outros aspetos. Podemos verificar aqui que foram poucos os alunos que verbalizaram ter percebido a importância da atividade e o seu conteúdo.

## **Atividade 2 - Visita de estudo ao Açoriano Oriental**

Esta atividade consistiu numa visita de estudo ao Jornal Açoriano Oriental e a temática que estava a ser estudada era a evolução dos meios de comunicação no âmbito da área de estudo do meio. Neste relatório já fizemos a descrição da mesma, mas agora é abordada em função dos objetivos do presente estudo.

Esta atividade contou em primeiro lugar com um powerpoint que lhes mostrou diferentes meios de comunicação desde os mais antigos aos mais modernos. Depois de conhecerem a evolução dos meios de transporte apresentei a visita de estudo aos alunos e fui fazendo perguntas sobre os meios de comunicação para os alunos responderem e perceberem qual seria o local da visita de estudo.

Começamos então a preparação da visita de estudo onde os alunos preencheram uma ficha com as questões de logística como local a visitar, data, hora, participantes e elaboraram depois as questões que iriam fazer no local da visita. Depois desta preparação os alunos estavam prontos para a visita de estudo e fizeram então o preenchimento da tabela de autorregulação.

Na primeira pergunta, “Sei o que fazer”, assim como na segunda, “Sou capaz de fazer” todos os alunos responderam que sim e realmente durante a visita todos os alunos souberam estar na deslocação, souberam estar presentes no jornal e ouvir as explicações e souberam depois colocar as questões que elaboraram antecipadamente na sala de aula.

Na terceira pergunta, “Para que vai servir o que vou fazer”, foram obtidas algumas respostas como “Ser jornalista” por dois alunos, “Ler o jornal” por outros dois alunos e “Conhecer o jornal” por um aluno. Os restantes doze alunos afirmaram que não sabiam ou não responderam. As respostas com as informações solicitadas apontaram para aspetos relacionados com a visita, evidenciando conhecimento sobre a utilidade da mesma, mas as outras doze demonstraram que a maioria dos alunos não soube falar acerca do que ia fazer ou estava com maior vontade de partir para a visita do que estar na sala.

Com a resposta “Ser jornalista” este aluno demonstra que esta visita pode ser-lhe útil para o futuro. Na entrevista, este aluno, quando foi inquirido com a pergunta “E achas que a escola é importante para o teu futuro?”, respondeu sim e acrescentou “Porque se não aprendemos nada depois, o, é preciso saber as coisas para fazer o trabalho e para isso, se nós não soubermos as coisas e formos trabalhar não vamos conseguir”. Aqui conseguimos perceber que este aluno tem a noção de que a escola e as suas aprendizagens têm significado no que pode vir a ser o seu trabalho futuro.

A visita de estudo decorreu com normalidade e durante a mesma pudemos ver como se fazia o jornal, ver a rádio que pertencia ao jornal e ainda tirar uma fotografia que saiu no jornal do dia seguinte. Quando terminada a visita voltamos para a escola e, já sentados nas mesas, os alunos iniciaram o preenchimento da parte de trás da tabela.

À primeira pergunta “O que fiz/Ação feita” seis alunos responderam “Saber como se faz o jornal”, outros seis alunos responderam “Aprender sobre o jornal”, quatro responderam apenas “Aprender” e apenas um respondeu que não sabia. De um modo geral podemos dizer que os alunos foram capazes de escrever acerca do que fizeram.

A segunda pergunta obteve respostas que preencheram a dimensão “o que aprendi” mas não teve respostas para a segunda dimensão “Utilidade do aprendido”. Podemos verificar desta maneira que os alunos não conseguiram identificar utilidade da visita de estudo para o seu futuro. Aqui importa realçar que a utilidade apontada antes da atividade não é recuperada após a sua realização, o que pode ter a ver com aspetos processuais aquando da recolha dos dados, por exemplo, por os alunos não estarem habituados a realizar este tipo de reflexão sobre os trabalhos que desenvolvem na escola.

Quanto às respostas para a primeira dimensão a maioria dos alunos respondeu “fazer um jornal” e aqui podemos verificar que esta foi para eles a parte mais marcante da visita pois também foi a que eles foram mais incentivados a prestar atenção, uma vez que o tema em estudo era a evolução dos meios de comunicação e o objetivo era conhecer o jornal como um meio de comunicação. Houve um aluno

apenas que conseguiu responder “que o jornal é um meio de comunicação” e outros dois responderam “muitas coisas” o que demonstra que também se interessaram por ver a rádio e ouvir as explicações da guia sobre o jornal. Apenas três alunos não responderam ou admitiram que não sabiam, o que mostra que a maioria soube explicar aspetos do que considera ter aprendido.

### **Atividade 3 - Corrida dos provérbios**

Esta atividade contava com a integração de duas áreas, sendo estas a expressão físico-motora e o português. Nas aulas de português tínhamos estado a trabalhar os provérbios e surgiu a ideia de trabalhar o português na aula de expressão físico-motora, conseguindo-se assim juntar as duas áreas.

A atividade passava por dividir a turma em quatro equipas, fazer uma corrida de obstáculos e no final dizer um provérbio à escolha. Os alunos tinham em primeiro lugar que correr em torno dos pinos, em segundo lugar dar três saltos na corda, depois dar uma cambalhota e no final dar uma corrida de volta ao ponto de partida e dizerem um provérbio.

Ainda estávamos na sala quando expliquei aos alunos o que iria ser a aula de expressão físico-motora e estes assim que souberam que iam fazer uma corrida de obstáculos mostraram-se muito empolgados. Foi-lhes explicado o que teriam que fazer e que no final da corrida teriam que dizer um provérbio dos que tinham estudado. Alguns começaram a dizer alguns provérbios o que demonstrou que já se estavam a preparar para a atividade.

Passaram então ao preenchimento da tabela de autorregulação e todos os 17 alunos responderam sim às duas primeiras perguntas “Sei o que fazer” e “Sou capaz de fazer” mas depois, quando foram responder à terceira pergunta, somente um aluno respondeu “Correr”, outro respondeu “Aprender” e os restantes quinze não responderam ou admitiram que não sabiam. Verificamos aqui que os alunos não expressaram as ações a desenvolver com a tarefa. Para esta situação poderá ter ajudado o facto de estarem todos muito empolgados por irem ter uma aula de expressão-físico motora, aumentando o desejo de saírem da sala.

Depois de terminada a tarefa voltámos para a sala e os alunos passaram ao preenchimento da segunda parte da tabela de autorregulação. A primeira pergunta conseguiu respostas diversificadas. Nove alunos responderam “Expressão Físico-Motora”, demonstrando que estiveram mais interessados na parte da atividade física do que no português. Dois responderam “Exercícios e provérbios” o que mostra que

deram igual importância à atividade física e à prática do português. Houve um aluno que respondeu “Correr, saltar e dar uma cambalhota” e com esta resposta demonstra que conseguiu perceber e descrever aquilo que fez mais pormenorizadamente. Cinco alunos não responderam ou afirmaram que não sabiam.

A última pergunta registou poucas respostas sendo que as registadas foram na dimensão “O que aprendi” e contou com três alunos a responderem “Expressão Físico-Motora”, dois responderam “Aprender” e um respondeu “Esforçar-se”. Estas respostas demonstram que os alunos reconhecem ter aprendido algo e que a expressão físico-motora foi novamente a mais focada. Houve onze alunos que admitiram que não sabiam ou não responderam e na dimensão “Utilidade do aprendido” não houve respostas a registar, evidenciando mais uma vez que estas atividades de expressão físico-motora são sobretudo vivenciadas pelos alunos, sem serem objeto de atenção em trabalho de secretária.

O facto de se juntar aqui a área de português e de expressão físico-motora permitiu aos alunos aprender português brincando. As brincadeiras são muito importantes para os alunos e numa das entrevistas, quando se perguntou se os amigos já tinham ensinado alguma coisa, um aluno respondeu “Um jogo sim”. Depois quando lhe foi perguntado “E tu já ensinaste alguma coisa aos teus amigos?” o aluno respondeu “Só jogos” e acrescentou “Às vezes eu invento jogos para jogar”. Com respostas deste género os alunos mostram que os jogos que praticam são muito importantes para eles.

## **Atividade 4 - Tipos de frase**

Esta atividade consistia numa ficha de exercícios de português onde o conteúdo era os tipos de frase: frase exclamativa, frase interrogativa e frase declarativa. Nesta fase em que os alunos se encontraram já conheciam as diferentes pontuações existentes para a redação de textos o que facilitou a compreensão da atividade.

A primeira fase foi a explicação da atividade e aqui os alunos demonstraram conhecer diferentes formas de pontuação. Souberam identificar os pontos exclamativo, interrogativo e final e assim conseguiram chegar aos tipos de frase.

Antes de começarem a resolver a ficha foi-lhes entregue a tabela de autorregulação para preencherem. Nas primeiras duas perguntas “Sei o que fazer” e “Sou capaz de fazer”, todos os alunos responderam “sim”, o que foi realmente observado depois aquando da realização da ficha, pois todos conseguiram resolver a ficha embora tivesse havido alguns erros a registar.

Na terceira pergunta “Para que vai servir o que vou fazer”, houve oito alunos que responderam “Aprender os tipos de frase”, um aluno respondeu “Muita coisa” e outro respondeu “Para a vida”. Os restantes sete alunos admitiram que não sabiam ou não responderam. As respostas obtidas foram um pouco vagas pois esta atividade incidia num conteúdo muito específico, resultante de uma classificação, e provavelmente os alunos não encontraram significado na atividade que iriam fazer.

Para a quarta dimensão “O que fiz/Ação feita” os alunos apresentaram uma única resposta: “ficha com sinais de pontuação”. Aqui verificamos que realmente a atividade era específica e objetiva e que os alunos conseguiram identificar bem o que estavam a fazer.

Quando questionados sobre o que aprenderam, três alunos responderam “Tipos de frase” dois alunos responderam “Coisas novas” e seis alunos responderam que não sabiam ou não responderam. Estas respostas vêm confirmar que a maioria dos alunos soube indicar o que tinha feito. Com as respostas da última dimensão “Utilidade do aprendido”, verificamos novamente que os alunos não conseguiram identificar objetivos ou utilidade à atividade, pois cinco alunos responderam “Tipos de frase” e ainda um aluno deu uma resposta bastante clara, pois afirmou “Para nada”.

Numa das entrevistas, quando foi feita a pergunta “E o que é que os teus amigos já te ensinaram? Já te ensinaram alguma coisa?”, um aluno respondeu “A Bia já me ensinou algumas palavras o que é que significavam”. A partir deste tipo de resposta, os alunos mostram que encontram significado para as palavras e que o português é uma área importante para eles.

A esse aluno ainda foi perguntado sobre o motivo de aprender palavras novas. Ele respondeu: “Para depois poder explicar às outras pessoas para elas ficarem a saber”. Aqui o aluno mostra que sabe que o português é ensinado às pessoas e que é importante para haver comunicação entre as mesmas.

## **Atividade 5 - Malefícios do Consumismo no Ambiente**

Esta atividade tratava os Malefícios que o Consumo do Homem causa no Ambiente e estava inserida no âmbito da disciplina de Cidadania. Para esta atividade os alunos teriam que escutar o professor que iria tratar o assunto e teriam de fazer um esquema com os diferentes danos do consumismo no ambiente.

A primeira parte da atividade contou com a explicação do que iríamos fazer e os alunos mostraram-se apreensivos quanto ao tema, pois não tinham bem a noção de que o consumo excessivo poderia trazer ao planeta sequelas irreparáveis.

Os alunos passaram ao preenchimento da tabela de autorregulação e nas primeiras duas dimensões “Sei o que fazer” e “Sou capaz de fazer” responderam todos que sim. Nesta tarefa o que os alunos iriam fazer seria estar atentos e escutar a explicação do professor e como a dificuldade não era muita os alunos corresponderam à previsão que fizeram.

Quanto à terceira dimensão “Para que vai servir o que vou fazer” os alunos conseguiram registar respostas muito positivas demonstrando assim que estavam atentos e motivados com o assunto. Oito alunos responderam “Respeitar o ambiente” e cinco “Aprender os Malefícios do Consumo do Homem no Ambiente”. Estas respostas evidenciam que as crianças estão cada vez mais despertas para os assuntos relacionados com a proteção do meio ambiente e que têm a noção de que devemos respeitar o ambiente. Houve um aluno que respondeu apenas “Saber” e outro que respondeu que não sabia ou não respondeu.

Durante a realização da tarefa os alunos demonstraram grande interesse e souberam estar bastante atentos, contribuindo assim para um bom produto final. A quarta dimensão das tabelas também assinalava esta tendência porque sete alunos responderam “Aprender que não se deve poluir o ambiente”, quatro escreveram apenas “Aprender” e outros quatro responderam que não sabiam ou não responderam.

Na quinta dimensão “O que aprendi”, onze alunos responderam “Respeitar o ambiente”, dois “Aprender” e dois responderam que não sabiam. Estas respostas demonstram que os alunos expressam o que pensam ter aprendido e também para que é que lhes vai servir, pois na sexta dimensão “Utilidade do aprendido” eles responderam que iria servir para “Respeitar o Ambiente”.

Esta atividade permitiu aos alunos expressarem-se de forma extensiva e apontando para atitudes de preservação do ambiente, pois alguns deles registaram ainda comentários como “vou passar a ter mais cuidado com as coisas que deito fora” e “espero que não morram mais animais”.

Numa das entrevistas, quando um aluno foi inquirido sobre o que gostava de fazer mais na escola, este respondeu “Estudo do meio, sobre a natureza”. Com a pergunta “E aquilo que tu aprendes na escola achas que vai servir para o teu futuro?” o aluno respondeu: “Sim. Então estudo do meio, eu posso explorar, ser cientista, como por exemplo ser cientista da natureza, queria ser isso e então estudo do meio está a me ajudar muito”. Ainda lhe foi perguntado “E porque é que tu queres ser cientista?”,

ao que o aluno responde “É Cientista da natureza, quero descobrir novas curas para as doenças e quero saber muitas coisas sobre os animais”.

Com estas respostas o aluno demonstra grande preocupação com o meio ambiente como foi verificado na atividade. Demonstra ainda que quer tomar alguma atitude em relação ao desenvolvimento da natureza e dos animais.

## **Atividade 6 - Experiências de equilíbrio, transmissão do movimento e elasticidade**

Esta atividade contou com a participação dos alunos em experiências de equilíbrio, transmissão do movimento e elasticidade. Os alunos foram distribuídos pelas quatro experiências que foram feitas. Como referido anteriormente neste relatório, as quatro experiências foram: as rodas dentadas, os pesos na régua, as molas e elásticos e a construção de um carro.

Antes de se iniciarem as experiências foi feita uma introdução aos alunos do que iriam fazer. No momento em que lhes foi dito que iriam realizar experiências ficaram muito entusiasmados, pois já tinham a noção do que eram experiências e disponibilizaram-se de imediato a praticarem-nas. Depois da explicação introdutória, os alunos passaram ao preenchimento das tabelas de autorregulação e nas primeiras duas dimensões todos os alunos responderam afirmativamente: sabiam o que tinham que fazer e que eram capazes de o fazer.

Estas afirmações resultaram ser algo contraditórias porque, no momento de desenvolver as atividades, os alunos mostraram diversas dúvidas em quase todas elas. Aqui posso afirmar que o entusiasmo dos alunos em desenvolver as experiências afetou o pensamento dos mesmos, pois ao quererem iniciar as atividades pensaram que conseguiam fazer o que era necessário. Também como já referido, as principais dificuldades que os alunos apresentaram foram na atividade das rodas dentadas pois não sabiam como fazer a contagem das voltas e na atividade da construção do carro porque não conseguiram por em prática os últimos dois passos.

Para a terceira dimensão, “Para que vai servir o que vou fazer” foram registadas respostas bastante diversificadas. Oito alunos responderam “Saber Ciência”, quatro “Saber pesos”, um “Saber o que é elástico e o que não é”, um “Saber fazer carros” e um outro “Contagem de voltas”. Com estas respostas os alunos demonstram que estavam bem atentos à explicação que lhes foi feita pois as respostas apontam as diferentes atividades que iriam desenvolver pormenorizadamente.

Na quarta dimensão sobre a ação feita, treze alunos responderam “Experiências” e três responderam “Muita coisa”. Quando afirmam “Experiências”, revelam ter noção das atividades que realizaram e, quando respondem “Muita coisa”, parecem ter a noção de que foram realizadas várias atividades e que estas eram bastante diversas.

Para a quinta dimensão cinco alunos responderam “Experiências” e dois responderam “Muita coisa”. Nove alunos responderam que não sabiam ou não responderam. Com estas respostas os alunos revelam expressar com dificuldade o que possivelmente aprenderam, o que se acentua na questão sobre a sua utilidade, uma vez que não foi registada qualquer resposta para a sexta dimensão.

Numa das entrevistas, quando um aluno foi inquirido com a pergunta “E quais são as atividades que gostas mais de fazer na escola?”, este respondeu: “A ciência divertida”. Com este género de respostas, deduzimos que há alunos que gostam sobretudo das atividades na área das ciências e que para eles a ciência é divertida.

## **Atividade 7 - Multiplicação por 10, 100 e 1000**

Esta sétima atividade desenvolve-se na área da matemática e nela os alunos tiveram que preencher uma tabela onde na primeira coluna havia determinados números que tinham de ser multiplicados por 10 na segunda coluna, por 100 na terceira e por 1000 na quarta, conforme comentado em parte anterior deste relatório.

Os números que estavam na primeira coluna eram os seguintes: 3, 4, 7, 8, 45, 56, 79, 120, 684 e 786. Como os alunos só conheciam números com algarismos até à casa das unidades de milhar, algumas quadrículas da tabela tiveram que ser bloqueadas e assim os três últimos números só podiam ser multiplicados por 10 e os três penúltimos números só podiam ser multiplicados por 10 e por 100.

O facto de os alunos verem algumas quadrículas bloqueadas fez-lhes alguma confusão. No entanto, depois de lhes ter sido explicado que ao multiplicarem aqueles números iriam obter resultados que ainda não lhes tinham sido ensinados, entenderam o porquê da existência daquelas quadrículas.

Este tipo de tarefa já era conhecida pelos alunos e por este facto sabiam melhor o que tinham a fazer. Ainda assim nas primeiras duas dimensões houve um aluno que respondeu “+/-”. Esta resposta parece demonstrar que o aluno já tinha conhecimento do tipo de atividade e conhecia as suas limitações.

Na terceira dimensão “Para que vai servir o que vou fazer”, sete alunos responderam “Saber multiplicar por 10, 100 e 1000” e os outros nove não

responderam ou responderam que não sabiam. Esta resposta sugere que os alunos não conseguiram descobrir mais nenhum objetivo na tarefa para além daquilo que era pretendido na altura.

Na quarta dimensão “O que fiz/Ação feita”, catorze alunos responderam “Multiplicar por 10, 100 e 1000” e dois responderam “Completar a tabela da multiplicação”. Estas respostas demonstram que os alunos são capazes de expressar o que fizeram, sendo que apenas dois responderam aludindo a uma ação mecânica de resolução e os outros responderam evocando a atividade mental que desenvolveram.

Nas últimas duas dimensões poucos alunos referiram o que aprenderam ou a utilidade do que aprenderam, pois dez alunos não responderam ou responderam que não sabiam. Apenas dois alunos responderam que aprenderam a “Multiplicar por 10, 100 e 1000”, sendo que um outro disse que a tarefa iria servir para conseguir “Multiplicar por 10, 100 e 1000”. Houve ainda três alunos que responderam “Decorar a tabuada”. Nas aulas anteriores os alunos estiveram a aprender a tabuada do sete e por isso devem ter assimilado a multiplicação com a tabuada do dez pois, nesta tabuada, os alunos têm de multiplicar por dez à semelhança desta atividade.

## **Atividade 8 - Construção do relógio**

Esta atividade englobava a área da matemática e da expressão plástica e consistia na construção de um relógio em cartolina com ponteiros amovíveis para os alunos poderem utilizá-lo numa tarefa posterior de contagem de horas.

Assim, cada aluno teria que cortar o relógio e os ponteiros que foram previamente imprimidos. Depois de cortados, teria de os pintar com a técnica de ponteados e finalmente montar, com ataches, os ponteiros no relógio, de modo a que estes se pudessem mover livremente para depois representarem as horas.

Na explicação da atividade os alunos mostraram confiança pois a utilização da tesoura era-lhes familiar. Passaram ao preenchimento da tabela de autorregulação e nas primeiras duas dimensões houve um aluno que respondeu “+/-”. Este aluno parece ter conhecimento do tipo de atividade e conhecer as suas dificuldades. Quando os alunos desenvolveram a atividade notou-se que realmente tinham conhecimento de como se manuseava a tesoura, pois souberam cortar como estava previsto e conseguiram também alguns desenhos bastante apelativos.

À terceira dimensão “Para que vai servir o que vou fazer”, quinze alunos responderam “Saber as horas”, revelando conhecimento da utilidade de um relógio e também atenção relativamente à explicação que lhes tinha sido dada de que teriam

uma tarefa posterior que daria utilização ao relógio. Dois alunos não responderam ou responderam que não sabiam.

Na quarta dimensão “O que fiz/Ação feita” treze alunos responderam “Construir um relógio”. Os alunos demonstram ter bem a noção da atividade que realizaram e de que esta foi simples para eles. Houve ainda três alunos que responderam “Para ver as horas”, mostrando alguma confusão, pois esta resposta seria ajustada para a dimensão “Utilidade do aprendido” e não para a ação realizada. Houve ainda um aluno que não respondeu.

Na quinta dimensão houve doze alunos que responderam “Aprendi a ver as horas”. Esta resposta pode apontar para alguma confusão que os alunos tenham feito, pois nesta tarefa não aprenderam a ver as horas. O relógio que construíram servirá para ver horas, mas apenas em tarefa futura. Somente três alunos conseguiram responder “Aprendi a construir um relógio” e esta, sim, era a resposta pretendida, pois foi o que esta tarefa permitia aprender. Dois alunos afirmaram que não sabiam ou não responderam.

Para a última dimensão não foram registadas respostas, embora fosse expetável que os alunos respondessem que iriam, numa atividade seguinte, aprender a ver as horas.

## **Atividade 9 - Utilização do Relógio**

Anona atividade deu seguimento à atividade acabada de relatar, direcionada para a construção de um relógio pelos alunos. Assim, estes deram utilidade ao relógio que construíram através do seu manuseamento e do preenchimento de uma tabela formada por quatro colunas. Na primeira coluna existia um relógio sem ponteiros e eles teriam de os desenhar em função da hora que tinham escolhido representar no relógio que construíram. Nas três colunas seguintes teriam de colocar, com números, as respetivas horas, minutos e segundos.

Aquando desta explicação, alguns alunos demonstraram reconhecer as horas e a maneira como se manuseava o relógio. Os alunos preencheram a tabela de autorregulação e na primeira dimensão “Sei o que fazer” houve um aluno que respondeu “+/-” enquanto todos os restantes responderam que sabiam o que fazer. Na segunda dimensão “Sou capaz de fazer”, todos os alunos responderam que sim. Com estas respostas podemos observar que os alunos admitiram ter percebido o que iriam fazer, o que foi confirmado quando iniciaram a atividade.

Na terceira dimensão “Para que vai servir o que vou fazer”, apenas seis alunos responderam “Aprender a ver as horas”, enquanto os restantes onze afirmaram que não sabiam ou não responderam. Estas respostas evidenciam que nem todos os alunos conseguiram fazer a assimilação que era pretendida, uma vez que lhes foi explicado que teriam de conseguir representar as horas no papel, assim como verificar as posições dos ponteiros.

Depois de concluírem a tarefa com sucesso, os alunos procederam ao preenchimento da segunda parte da tabela e na quarta dimensão “O que fiz/Ação feita” já conseguiram expressar o que fizeram, pois dezasseis alunos responderam “Aprender a ver as horas”. Apesar desta resposta ser adequada, não houve nenhum aluno que tivesse mencionado o preenchimento de uma tabela com registos de horas. Houve ainda um aluno que respondeu “Saber acertar o relógio quando não estiver certo”, pois uma das dificuldades dos alunos foi colocar os ponteiros no relógio porque trocavam o das horas com o dos minutos, mas depois da devida explicação conseguiram colmatar esse erro.

Para a quinta dimensão a maioria dos alunos conseguiu referir o que aprendeu, pois catorze alunos responderam que aprenderam “A ver as horas”. Houve um aluno que respondeu “A contar os números” e com esta resposta parece querer afirmar que esteve a contar as horas, minutos e segundos que foram sendo representados. Outro aluno respondeu “Que as horas são importantes”, o que mostra reconhecer valor à aprendizagem das horas. No entanto, a última dimensão não contou com qualquer resposta. Houve ainda um aluno que não respondeu.

## **Atividade 10 - Hotel da turma**

Esta atividade consistia numa ficha de exercícios de matemática que os alunos preencheram e que tinha por base uma história. O conteúdo tratava as adições e subtrações de horas. Para tal criei um hotel onde havia muitas janelas e cada uma correspondia à entrada de cada aluno no hotel. Havia uma primeira janela que dava uma informação precisa sobre a hora de entrada de um aluno A no hotel e nas outras janelas havia a informação de que o aluno B tinha entrado X minutos depois ou antes e assim os alunos tinham de fazer as operações corretas consoante esta informação. Os alunos que entravam no hotel eram os alunos da turma, o que se tornou motivante por serem eles os protagonistas da atividade.

A primeira fase contou com a devida explicação da atividade. Os alunos mostraram-se muito interessados e quando lhes perguntei se estes tinham dúvidas sobre a realização da mesma responderam que não.

Passaram então ao preenchimento da tabela de autorregulação e todos os 17 alunos responderam sim às duas primeiras perguntas “Sei o que fazer” e “Sou capaz de fazer”, o que não se verificou posteriormente. Quando lhes foi entregue a ficha do hotel houve uma dúvida que lhes impediu a continuação da realização da ficha. Todos os alunos ficaram sem saber quais eram os cálculos que tinham que realizar. Não tinham percebido que tinham de adicionar ou subtrair o valor que era apresentado ao resultado da janela anterior. Esta dúvida levou a que eu tivesse de intervir, pelo que realizei alguns exemplos até os alunos percebessem como é que se desenrolava a atividade.

A segunda pergunta da tabela de autorregulação “Para que vai servir o que vou fazer” contou com respostas como “Aprender as horas” por treze alunos e “estudar” por dois alunos. Verificamos, assim, que os alunos admitiram que iam trabalhar as horas para melhor operarem com estas. Apenas dois alunos responderam que não sabiam ou não responderam demonstrando que a maioria dos alunos admitiu ter percebido em que consistia a atividade.

Depois de concluída a ficha os alunos passaram ao preenchimento da segunda parte da tabela de autorregulação. À primeira pergunta “O que fiz/Ação feita” dez alunos responderam “Aprender as horas” e sete “estudar”. Verificamos assim que os alunos perceberam que estiveram a estudar as operações com horas mas não souberam responder que estiveram a fazer uma ficha de exercícios.

Na dimensão “O que aprendi” 4 alunos responderam apenas “saber” e outros três responderam que não sabiam ou não responderam. As respostas a esta dimensão foram um pouco vagas mas na dimensão “Utilidade do aprendido” houve respostas muito interessantes pois sete alunos afirmaram que a atividade lhes ia servir para conseguirem “Ver as horas” e outros três responderam “Fazer operações com horas”. Verificamos, assim, que os alunos admitiram ter retirado proveito da atividade, bem como reconheceram que lhes iria servir para o futuro.

## **CAPÍTULO IV**

### **Considerações finais do Relatório de Estágio**

# **1 - Considerações finais**

Neste tópico serão apresentadas as considerações finais deste relatório de estágio, sendo abordados dois pontos. O primeiro trata os estágios da Prática Educativa Supervisionada I e II com as suas particularidades e vantagens e o segundo relata o estudo empírico construído com base em dados das próprias práticas do estágio, permitindo momentos de reflexão sistemática sobre as mesmas.

## **1.1 - Considerações sobre os estágios da Prática Educativa Supervisionada I e II**

Quando iniciei os estágios da Prática Educativa Supervisionada I e II não tinha noção da sua importância e da maneira como poderia evoluir com os mesmos. O estágio com o pré-escolar veio a ser um momento de demonstração do que é realmente trabalhar com crianças. Este estágio foi o primeiro contato intensivo que tive com crianças. Ter que elaborar sequências didáticas, pensar em atividades, criar materiais, colocar atividades em prática e refletir depois em tudo o que se fez foi um desafio que foi superado com grande esforço e dedicação.

Em primeiro lugar, ter que pensar nas atividades que iriam ser desenvolvidas foi realmente inspirador pois consegui por em prática momentos de aprendizagem de grande importância para os alunos. Muitas das atividades desenvolvidas despertaram grande entusiasmo nos alunos e procurou-se que tivessem algum significado para eles.

Com este estágio consegui observar muito do que explanei na revisão de literatura apresentada neste relatório, desde o momento em que as crianças entram na sala até ao momento da rotina que demonstrou ser de extrema importância para os alunos, como acreditava. Na questão dos brinquedos e dos materiais utilizados na sala, os alunos mostraram respeitar os mesmos desde a sua utilização até ao momento de arrumar a sala pois era de admirar a maneira como estes tratavam os mesmos. Quanto à amizade entre os colegas de sala foi muito motivador saber que as crianças se respeitavam e apoiavam em todos os momentos positivos e negativos.

O salto para o estágio do 1.º ciclo foi um momento intenso, tendo em conta as diferenças que o pré-escolar estabelece com o 1.º ciclo. Quando se iniciou o estágio do 1.º ciclo já contava com alguma bagagem pois já sabia a intensidade de um estágio desta envergadura ao implicar planificações, lecionação regular e por vezes intensiva e momentos de reflexão.

A grande diferença neste segundo estágio foi realmente ter de conseguir por em prática as exigências de um programa muito mais complexo que englobava matérias diferentes com requisitos que não podiam ser deixados de parte. As crianças já tinham uma idade mais avançada e uma mentalidade mais desenvolvida o que impunha maior dificuldade na implementação dos conteúdos, pois estas crianças sempre estiveram bastante atentas a tudo o que lhes passava à volta.

Como foi desenvolvido no 1.º capítulo deste trabalho, as competências de natureza interpessoal e intrapessoal estiveram bem assentes neste estágio e foi muito gratificante conseguir notar que as crianças com que trabalhei estiveram sempre motivadas para aprender e realizar as atividades propostas.

As atividades que foram desenvolvidas neste estágio foram muito mais complexas tendo em conta as diferentes áreas do português, da matemática, do estudo do meio e das expressões. Neste estágio foram realizadas duas visitas de estudo que mostraram ser muito gratificantes tanto para o estagiário como para os alunos. Com as visitas de estudo realizadas os alunos expressaram-se mais facilmente e fizeram aprendizagens relevantes.

## **1.2 - Considerações sobre a aplicação das tabelas de autorregulação**

Quando foi iniciada a aplicação das tabelas de autorregulação, no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, foi evidente ver que os alunos não estavam a ter plena noção do que estavam a fazer. Quando lhes foi entregue pela primeira vez os alunos hesitaram e pediram para lhes ser explicado melhor o que teriam que fazer. Após mais algumas aplicações das tabelas os alunos começaram por perceber melhor o significado das mesmas e já nem era necessário explicação nenhuma pois já sabiam o que fazer.

A primeira parte das tabelas versava sobre as previsões que os alunos conseguiam fazer sobre as atividades realizadas e nas primeiras duas dimensões que foram estabelecidas foi visível que os alunos tinham pouca noção das suas dificuldades pois foram mínimas as vezes que os alunos afirmaram não conseguir realizar a tarefa ou não saber o que era pedido. Na terceira dimensão, em algumas atividades, os alunos conseguiram clarificar o que as atividades lhes poderiam ensinar. No entanto, na segunda parte das tabelas, preenchidas após a realização das atividades, os alunos puderam expressar os ensinamentos que retiraram das tarefas realizadas, como aprender as horas ou obter informação e compreender outras culturas, bem como

refletir sobre a utilidade do que aprendem e perceber melhor o futuro que a escola lhes pode dar.

Estas tabelas ajudaram-me a perceber que, já desde muito novos, os alunos têm alguma noção do que é a escola e de todas as áreas que são trabalhadas neste ciclo, embora, em termos de autorregulação, importa que aprofundem a compreensão que têm da escola e se questionem sobre a forma de controlarem os seus processos de aprendizagem, descobrindo sentido às tarefas escolares. As tabelas também mostraram que os alunos são diferentes nos gostos que têm, pois fiquei particularmente sensível às suas expressões e manifestações aquando da realização das atividades, identificando as áreas preferidas ou até as atividades que menos preferiam.

Em suma, consegui perceber que as atividades realizadas permitiram alcançar, no geral, os resultados pretendidos e foram de grande valor tanto para os alunos como para mim. Com os resultados obtidos tenho noção do valor que a escola tem e de quanto as crianças podem aprender nela.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. (2005). *Supervisão: Investigações em Contexto Educativo*. Açores: Universidade dos Açores.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, Ltda.

Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do jardim de infância*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Casado, C. (2012). *Interações e relações de amizade: Um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva*. Cidade Universitária Prof. José da Silveira Neto.

Herczeg, C., & Lapegnalenguas, M. (2010). *Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje*. Universidad Nacional del Comahue Buenos Aires, Argentina.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Artmed Editora: Porto Alegre.

Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Artmed Editora: Porto Alegre.

Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: A Brincar e a Praticar. (Org.), *(Re)Aprender A Brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.

Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora, LDA.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Garcia-Celay, I. & Tapia, J. (1996). Motivação e Aprendizagem Escolar. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (pp. 161-175). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gogoy, A. (1995). *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. RAE Artigos.
- Gomes, F. (2012). *A amizade entre crianças na escola*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
- González, M., & Padilla, M. (1995). Conhecimento Social e Desenvolvimento Moral nos Anos Escolares. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (pp. 232-242). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Grígoli, J., Teixeira, L., Lima, C., Silva, A., & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 81-95
- Henriques, M. (2009). *Relação creche-família: uma visão sociológica*. Braga: Universidade do Minho.
- Lacasa, P. & Madruga, J. (1995). Processos Cognitivos Básicos nos Anos Escolares. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Org.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (pp. 205-218). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2008). *Manual de Competências: Pessoais, Interpessoais e Instrumentais*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Oliveira-Formosinho & Lino (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora, LDA.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica* [www.elsevier.es/psed](http://www.elsevier.es/psed).
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). *EducationaFor Life And Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em (1998).

Reis, M. (2008). *A Relação Entre Pais e Professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga e E.S.E. João de Deus.

Roque, S. (2012). *Autorregulação em crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Sáiz, M., Carbonero, M., & Román, S. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380.

Santos, C. (2010). *O dia a dia no Jardim de Infância: Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Santos, L. (2002). Autoavaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

Sousa, A. (1980). *A Dança Educativa na Escola (Movimento Educativo – Expressão Corporal – Dança Criativa)*. Porto: Básica Editora.

Viveiros, H. & Medeiros, T. (2005). Modelos de Supervisão e Desenvolvimento Cognitivo de Futuros Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Alarcão I. & Cachapuz A. & Medeiros T. & Jesus H. (Org.), *Supervisão: Investigações em Contexto Educativo* (pp. 39-62). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'água.

Zimmerman, B. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. Zimmerman e D. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. (pp. 1 - 25). New York: Springer-Verlag.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Stenhouse](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Stenhouse) (10/03/2015)

## **ANEXOS**

## Perguntas da Entrevista

1. Gostas de vir para a escola? Porquê? Houve algum dia que não tiveste vontade de vir para a escola? Qual o motivo?
2. Quais são as atividades que gostas mais de fazer? Gostas da fazer as atividades que a professora faz na sala? Gostas mais das atividades que a professora faz ou de brincar nos cantinhos? Porquê?
3. O que é que a professora diz que fazes muito bem? O que é que ela gosta que faças melhor? O que é que ela mais te corrige? E aos outros meninos o que é que ela mais corrige? Ela costuma se zangar muito? O que é que aconteceu nessas vezes? E noutras vezes em que ela se zangou o que aconteceu? O que é que ela gosta que vocês façam muito bem? Quando é que ela fica muito contente e faz muitos elogios aos meninos e meninas?
4. Tens muitos colegas ou amigos na escola? O que é que eles já te ensinaram? E o que é que já lhes ensinaste e que é importante para a vida deles? O que achas que ainda lhes podes ensinar?
5. Na escola há outras pessoas que te ensinam outras coisas? Quem? O que é que te ensinaram? E tu já lhes ensinaste algo? O quê?
6. Já pediste à professora para ensinar algo? E os teus pais já pediram para a professora ensinar alguma coisa?
7. Desde que estás na escola, o que é que aprendeste e que é muito importante para ti? Porquê?
8. Os teus pais ensinam alguma coisa em casa que seja da escola? O quê? E costumam falar com a professora? De quê? De que é que pensas que eles falam?
9. Achas a escola importante para ti? Porquê? E os teus pais acham a escola importante? Importante porquê?
10. Sabes para que serve a escola?