

O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Hugo Correia Ben-David

Mestrado em

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

Ponta Delgada
2020

O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

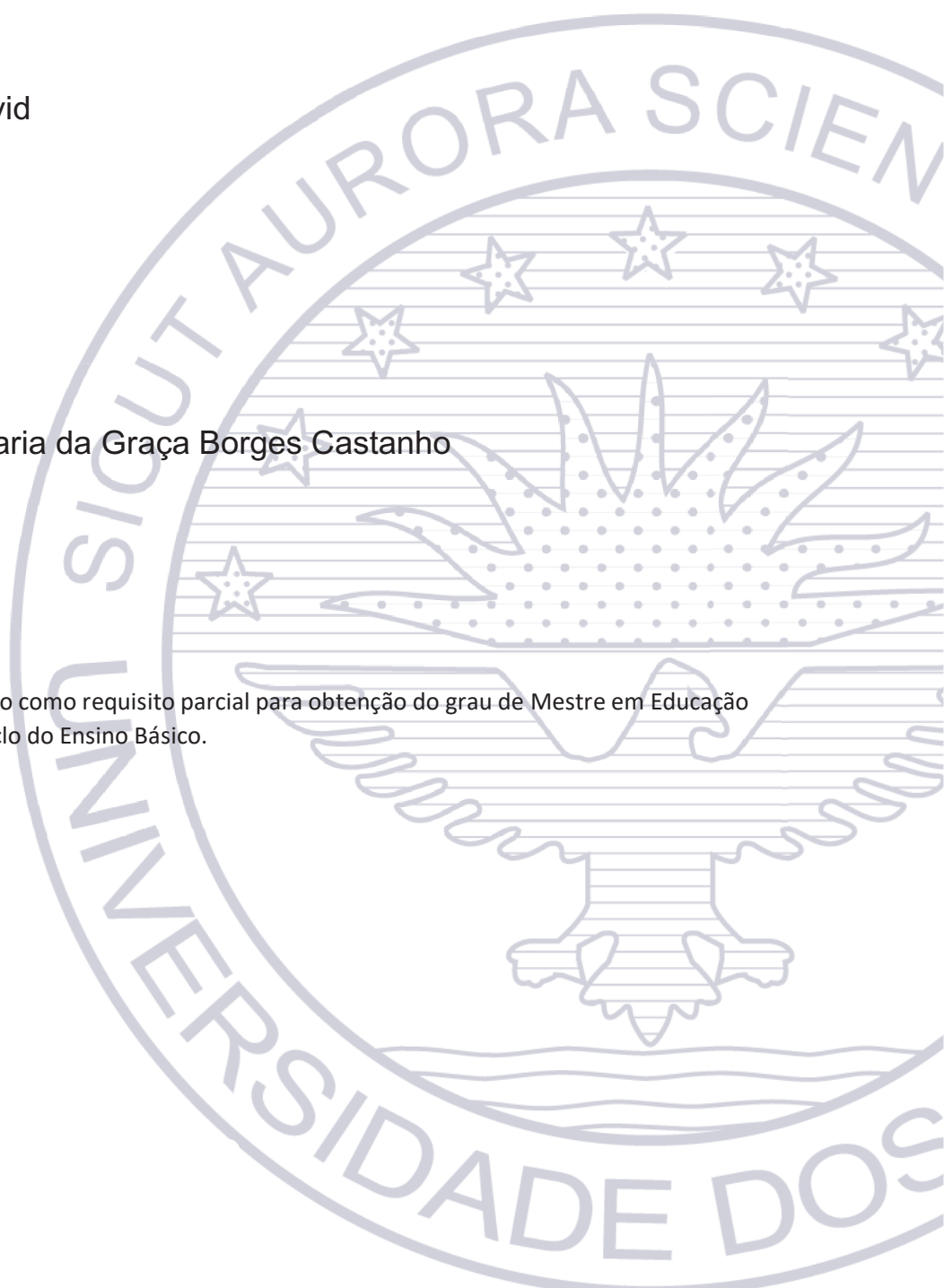
Relatório de Estágio

Hugo Correia Ben-David

Orientadora

Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho

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



Agradecimentos

Como todo o processo de aprendizagem implica desafios que necessitam de ser ultrapassados e porque, nesta caminhada, descobrimos múltiplos rumos e o sabor de novas vitórias, partilhadas com algumas pessoas que desempenharam um papel fulcral neste processo formativo, gostaria de agradecer:

À minha namorada Armanda por todo o amor, companheirismo e compreensão. Foi, sem dúvida alguma, o principal pilar de apoio e ajuda incondicional neste percurso formativo.

A toda a minha família, por acreditar em mim, acolhendo as minhas opções, incentivando-me na minha caminhada.

A todos os meus amigos por se manterem perto, mesmo estando longe, compreendendo e apoiando a minha ausência neste percurso e, principalmente, aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste Relatório.

À Educadora e Professora Cooperantes que me ensinaram muito e contribuíram para a minha forma de estar/ser com as crianças.

A todos os entrevistados que dedicaram o seu tempo para colaborarem com o estudo em causa.

Quero, também, destacar um agradecimento especial à professora e orientadora deste relatório, a Doutora Graça Borges Castanho, pela orientação especializada, total disponibilidade e dedicação no acompanhamento da elaboração deste Relatório de Estágio.

Um muito obrigado a todos!

Resumo

O presente relatório de estágio enquadra-se na realização do Mestrado em Educação do Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, e teve por base as práticas pedagógicas concretizadas nas unidades curriculares Estágio Pedagógico I e II.

A presença da comunicação em todas as sociedades, como base das interações humanas, é um paradigma que nos remete para a necessidade intrínseca de promover o seu desenvolvimento de forma integral na criança. Naturalmente, esta realidade está inerente à dimensão social da aprendizagem, revelando, assim, a importância da realização deste estudo, como contributo para a compreensão da importância que os espaços escolares, nomeadamente as salas de aula, têm na promoção das competências comunicacionais. Em conformidade, a escolha do tema, prendeu-se com o facto de nutirmos interesse pela organização do espaço de sala de aula e por considerarmos que este tem um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem, especificamente, no desenvolvimento da comunicação das crianças.

Por conseguinte, para a elaboração deste relatório foi escolhida, especificamente, a temática “O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico”, para ser explorada e analisada numa componente prática, ao longo dos estágios, e numa componente investigativa, através do estudo empírico.

Nessa linha, enveredamos por uma abordagem investigativa de natureza descritiva, que nos permitisse conhecer as conceções dos participantes sobre este tema. Esta investigação contou com a participação de 10 educadores de infância e 10 professores do 1.º Ciclo e teve por base os seguintes objetivos: conhecer a relevância que os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico atribuem à organização do ambiente de sala de aula para o desenvolvimento da comunicação nos alunos; descobrir aspetos que potencializam ou constroem o desenvolvimento da comunicação; entender quais os procedimentos e estratégias promotores da oralidade, da leitura e da escrita; e identificar quais os procedimentos na organização do espaço na implementação das múltiplas áreas das expressões.

Com a nossa investigação, constatamos que a maioria dos docentes e educadores de infância segue a linha orientadora deste autor, o que lhes permite ter consciência da influência do espaço na promoção da comunicação. Para além disso, comprovamos que os educadores e professores consideram que a forma como o espaço se encontra organizado influencia o desenrolar das diversas atividades nele implementadas, bem como no modo como as crianças se relacionam entre si e com o educador ou professor. Mediante o tipo de relação existente entre alunos e entre os alunos e o professor, o processo ensino-aprendizagem pode ser potencializado.

Palavras-chave: Espaço Pedagógico; Comunicação; Práticas educativas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report is the academic outcome of the internship of the Master's Degree in Pre-school and Elementary School Education, at University of Azores. It was based on the pedagogical practices accomplished in the course units of the Pedagogical internship I and II.

The communication in all societies, based on the human interactions, is a paradigm that brings us to the intrinsic need to promote its development in an entire way. Naturally, this reality has a learning social dimension, showing, therefore, the importance of this study, as a contribution to the understanding of the importance of school facilities, especially classrooms, in promoting communication skills. Accordingly, the theme's choice was due to our interest in the classroom space because we believe that it has an important role in the teaching-learning process, particularly in the development of children's communication.

Therefore, to prepare this report, we have specifically chosen the theme «The pedagogical space in the communicative process in Pre-school and Elementary Education» to be explored and analyzed in a practical component, throughout the internships, and in an investigative component, through an empirical study.

From this perspective, we chose a qualitative study that would allow us to know the participants' conceptions on this subject. 10 kindergarten teachers and 10 elementary teachers participated in this study. It had the following aims: to know the relevance those teachers give to the classroom organization in the development of students' communication; to find aspects that enhance or constrain the development of communication; to understand the procedures and strategies that promote speaking, listening, reading and writing skills; and to know which procedures are used in the space organization and in the implementation of multiple areas of expression.

With our study, we found that the majority of teachers follow this author's guideline, which allows them to be aware of the influence of space in promoting communication. Thus, we prove that teachers consider that the way the classroom space is organized, influences the development of the activities implemented in it, as well as the way children communicate and relate to each other and to the teacher, enhancing the teaching-learning process.

Key words: Pedagogical space; Communication; Educational practices; Pre-school; Elementary school education

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice Geral	vi
Lista de Siglas	viii
Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	viii
Introdução	1
Capítulo I – Estagiário em crescimento/Criança em desenvolvimento	4
1. Educação/Ensino.....	5
2. Formação de Professores/Educadores.....	13
3. A Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da criança.....	20
4. O 1.ºCiclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da criança.....	24
5. O processo comunicacional na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	30
Capítulo II – O espaço pedagógico e a comunicação	36
6. A organização do espaço pedagógico na Educação Pré-Escolar.....	37
7. A organização do espaço pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	40
8. O espaço pedagógico e a comunicação no Pré-Escolar.....	44
9. O espaço pedagógico e a comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	49
Capítulo III – Os estágios pedagógicos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	52
10. A prática realizada na Educação Pré-Escolar.....	53
10.1. Caracterização do meio envolvente.....	53

10.2. Caraterização da escola.....	54
10.3. Caraterização da sala de atividades.....	55
10.4. Caraterização da turma.....	58
10.5. Caraterização dos alunos.....	59
10.6. Caraterização das rotinas.....	61
10.7. Atividades promotoras da comunicação.....	63
11. A prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	68
11.1. Caraterização do meio envolvente.....	68
11.2. Caraterização da escola.....	68
11.3. Caraterização da sala de aula.....	69
11.4. Caraterização da turma.....	70
11.5. Caraterização dos alunos.....	71
11.6. Atividades promotoras da comunicação.....	73
Capítulo IV – Estudo empírico.....	78
12. Aspectos metodológicos.....	79
12.1. Objetivos.....	79
12.2. Participantes do estudo.....	80
12.3. Recolha de dados.....	82
12.4. Análise de dados.....	83
13. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	84
14. Conclusões do estudo.....	98
Considerações Finais.....	102
Referências Bibliográficas.....	104
Anexos	
Anexo 1 – Tabela de algumas atividades do Pré-Escolar.....	117
Anexo 2 – Tabela de participação na “Hora das Novidades” do Pré-Escolar.....	121
Anexo 3 – Baú das Histórias.....	122
Anexo 4 – Caixa das Rimas.....	122
Anexo 5 – Boletim “Dar e Receber”.....	123

Anexo 6 – Tabela de algumas atividades do 1.º Ciclo.....	124
Anexo 7 – Tabela de participação na “Hora das Novidades” do 1. Ciclo.....	127
Anexo 8 – Plano Individual de Trabalho.....	128
Anexo 9 – Guião da entrevista.....	129

Lista de Siglas

EP – Pré-Escolar

EPE - Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI – Plano Educativo Individual

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice de Quadros

Quadro 1. Dados pessoais dos profissionais entrevistados.....	81
Quadro 2. Sistema de categorias sobre o espaço pedagógico no processo comunicacional.....	84

Índice de Figuras

Figura 1. Organização em colunas	41
Figura 2. Organização em filas.....	41
Figura 3. Organização em grupos.....	42
Figura 4. Organização em "U".....	43
Figura 5. Organização em círculo.....	43
Figura 6. Etapas da organização do espaço pedagógico.....	47
Figura 7. Planta da sala de atividades.....	56
Figura 8. Área da biblioteca	56
Figura 9. Área da casinha.....	56
Figura 10. Área da garagem	57
Figura 11. Área dos jogos.....	57
Figura 12. Área da oficina de escrita.....	57
Figura 13. Área da plasticina.....	57

Figura 14. Área do computador.....	57
Figura 15. Área da plástica.....	57
Figura16. Calendário.....	62
Figura17. Quadro de presenças.....	62
Figura 18. Quadro do tempo.....	62
Figura 19. Quadro das tarefas.....	62
Figura 20. Quadro do trabalho nas áreas	63
Figura 21. Quadro "Quantos somos?".....	63
Figura 22. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo.....	70

Introdução

O presente Relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado, da Universidade dos Açores, em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as práticas pedagógicas concretizadas nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II.

O primeiro estágio decorreu na EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado da Fajã de Baixo, com um grupo de dezanove crianças de cinco anos e o segundo na EB1/JI de São Pedro, numa turma de dezasseis crianças do 2.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os sete e oito anos.

Em qualquer um destes contextos, foi-nos dado a conhecer que a organização do espaço de sala de aula interfere, ora pela positiva ora pela negativa, no processo de aprendizagem dos alunos e no sucesso escolar. Deste modo, consideramos que o espaço, onde as práticas letivas são oferecidas, tem de ser pensado e preparado para as crianças, de forma a potencializar a interação com o outro e promover o seu próprio desenvolvimento. Esta questão levou-nos a explorar e analisar o tema “O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico”, ao longo dos estágios.

Temos consciência de que, ao abraçar o tema do nosso relatório, estamos a enveredar por um desafio pessoal e profissional. Este é um tema nem sempre tido em conta, nos contextos educativos, porém, o mesmo reveste-se de grande relevância, pelas consequências que pode representar no quotidiano dos alunos que frequentam as salas de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico.

Por força das estratégias que foram concebidas e implementadas na organização e gestão do espaço e das atividades, de forma a influenciar o processo comunicacional dos alunos, foi nosso ensejo contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com quem trabalhamos em sede dos Estágios Pedagógicos I e II.

Dentro deste prisma, este relatório dará conta das práticas realizadas nos Estágios Pedagógicos e apresentará um breve estudo qualitativo sobre a influência do espaço

pedagógico no processo comunicacional nas crianças na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, através deste Relatório de Estágio procuramos compreender a influência que a organização do espaço de sala de aula tem no desenvolvimento do processo comunicacional dos alunos, dando resposta aos seguintes objetivos:

- Conhecer a relevância que os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico atribuem à organização do ambiente de sala de aula para o desenvolvimento da comunicação nos alunos.

- Descobrir aspetos que potencializam ou constroem o desenvolvimento da comunicação.

- Entender quais procedimentos e estratégias promotores da oralidade, da leitura e da escrita.

- Saber quais os procedimentos na organização do espaço na implementação das múltiplas áreas das expressões.

Este relatório está organizado em quatro capítulos, de forma a estruturar as práticas, e o respetivo estudo.

No primeiro capítulo, procedemos a uma abordagem geral sobre a educação e o ensino, focando a formação de professores de 1.º ciclo e educadores de infância e o desenvolvimento da criança de forma a enquadrar o tema em estudo, com uma breve revisão de literatura. Como tal, realizamos um pequeno enquadramento histórico e indicamos os objetivos e a importância desta formação específica na área da educação, bem como aspetos de relevância no desenvolvimento da criança ao longo do pré-escolar e do 1.º Ciclo, sendo explorado mais aprofundadamente o processo comunicacional, incluindo a linguagem verbal e não verbal.

O segundo capítulo é dedicado ao espaço pedagógico, enquanto promotor de aprendizagens no pré-escolar e no 1.º Ciclo. Assim, são abordados diferentes modelos de organização de espaço, bem como a influência deste no processo comunicacional dos alunos.

Neste contexto, é analisado o papel do professor/educador na gestão dos espaços pedagógicos, à luz de diversos autores e normativos legislativos e/ou curriculares.

O terceiro capítulo incide sobre os estágios pedagógicos e está dividido nas partes de pré-escolar e de 1.º Ciclo. Em cada uma destas partes, está inserida a caracterização do meio, da escola e do grupo de crianças e ainda a referência à forma como estavam organizadas as salas de aula e as atividades promotoras da comunicação que implementamos, enquanto estagiários.

No quarto e último capítulo está presente o estudo levado a cabo neste relatório. Com efeito, é referida a problemática e os objetivos do estudo, bem como os aspetos metodológicos, onde são apresentados a natureza e os participantes no estudo. Precedem-se a apresentação e análise dos dados e as considerações finais do estudo, para que os resultados desta investigação sejam úteis na melhoria das nossas práticas enquanto agentes educativos.

Para terminar, nas considerações finais é feita uma conclusão geral do relatório, em jeito de síntese de todo o trabalho apresentado.

Capítulo I:

Estagiário em crescimento/ Criança em desenvolvimento

Tendo em mente que este é um relatório sobre os Estágios Pedagógicos, realizados em contexto pré-escolar e no 1º ciclo, acreditamos que é de real importância dedicar este primeiro capítulo à revisão da literatura de dimensões relevantes para a nossa formação global como futuros educadores e professores. Assim sendo, neste capítulo, daremos conta do estado da arte sobre a dicotomia Educação/Ensino e a formação oferecida aos agentes de ensino, após o que incidiremos a nossa atenção em aspetos relevantes do desenvolvimento da criança no pré-escolar e no 1º ciclo, destacando o papel central que o processo comunicacional desempenha junto das crianças.

1. Educação / Ensino

A educação é um processo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social, na comunidade, tendo por isso, um papel fundamental na passagem da cultura, entre as várias gerações. Desta forma, a educação pode ser encarada como um processo que se prolonga durante a vida, a qual vai sendo influenciada e alterada com o decorrer do tempo e do lugar.

Educar é uma tarefa que cabe não só à família, mas também à escola, ao sistema educativo e à comunidade, através da introdução de um conjunto de valores e práticas, visando orientar e formar as crianças e os jovens.

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86– artigo 1.º, ponto 2).

A mesma Lei de Bases afirma que a tarefa de educar é da responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, sendo a coordenação da política relativa ao sistema educativo da competência do Ministério da Educação. Nesta lei estão presentes duas perspetivas referentes à educação e que se articulam. Uma delas centra-se no desenvolvimento da natureza humana (o ser humano como um ser inacabado que se desenvolve através da educação). Esta visão centrada na pessoa, caracteriza-a como detentora de um espírito crítico e capacidade de intervenção ativa na sociedade de forma a introduzir a mudança. A outra perspetiva encara a educação como um processo social de

transmissão de saberes e valores culturais (herança cultural) e como um processo de evolução e construção da sociedade.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009),

[t]oda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental...A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (...) (artigo 26º).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] também está consagrado o universalismo do ensino, sendo o acesso à educação/ensino um direito de todos. Não obstante, o ensino deve ser isento de diretrizes filosóficas, políticas e religiosas.

O ensino pode ser visto como a ação educativa dirigida aos indivíduos para que lhes seja dada a possibilidade de crescer intelectualmente através da exploração de conceitos que o tornem capaz de entender a realidade que o cerca, devendo, por isso, não estar desligado dos seus interesses. Para além disso, implica uma organização dos saberes, de forma a que todo o conhecimento novo se integre no que precede, e permita, por sua vez, adquirir outros, estando dividido em diversos graus, de acordo com a idade, o desenvolvimento intelectual e o nível de conhecimentos do indivíduo.

Pode encarar-se o ensino como sendo um trabalho de cooperação, do qual o professor e os alunos devem participar ativamente, com vista ao êxito do resultado final. À luz de Sócrates, “[o] melhor mestre não é o que se impõe, o que se afirma como dominador do espaço total, mas muito pelo contrário, o que se torna aluno do seu aluno” (Gusdorf, 2003, p. 6).

Como tentativa de resolução das necessidades e problemas educativos surgiu o currículo. Assim, a escolarização é transformada numa atividade organizada em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos (sistema educativo).

Hoje em dia, o currículo é visto como um projeto social e cultural, historicamente construído, decidido em função de uma organização, geralmente escolar, que estabelece uma fronteira de competências entre uma autoridade administrativa, a da Administração central, e uma autoridade profissional, exercida por professores e outros atores no contexto das escolas” (Lima, Pacheco; Esteves & Canário, 2006).

Considerando que os objetivos educacionais estão sempre em processo de mudança e ascensão, na medida em que os professores adquirem, constantemente, novos conhecimentos, a estrutura total do currículo deve, também, estar sujeita a contínuos estudos e transformações, não podendo ser definitivo em tempo algum. Deste modo, cabe ao professor orientar o processo de ensino-aprendizagem. Tal como está referido no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º240/2001, anexo II, ponto 2), o docente

- a) Assume-se como um profissional de educação, com função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente;
- b) Exerce a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral.

Porque “[a] sociedade não é senão o conjunto dos efeitos produzidos pelo progresso do conhecimento” (Touraine, 1993, p.47, cit. in Pourtois & Desmet, 1999, p.24), importa analisar a origem e evolução dos conceitos em análise - Educação/Ensino - para que os possamos compreender mais aprofundadamente, bem como a figura do “professor”.

Analisando a obra de Monroe (1987), verificamos que a educação, o ensino e o papel do professor, foram sofrendo, ao longo do tempo, alterações de acordo com a própria evolução da sociedade. Neste âmbito, pode-se dizer que a sociedade é, de certo modo, um reflexo da educação e vice-versa.

Inicialmente, nas sociedades primitivas, a educação decorria da imitação dos mais velhos, visando a transmissão de saberes e crenças, de geração em geração, assegurando a sobrevivência da própria sociedade. Com a aquisição desses saberes, surgiu a necessidade de os registar por escrito. Assim nasce a linguagem escrita e com ela, ainda que de forma incipiente, o professor, cujo papel é o de registar e ensinar essas crenças e valores. Deste modo, o conhecimento é conservado, funcionando como uma memória coletiva da cultura e é, ao mesmo tempo, um ponto de partida para o progresso.

A educação já existia nas sociedades primitivas, mas tratava-se apenas de uma transmissão de saberes culturais e práticas vivenciadas no quotidiano. Conforme a sociedade evoluiu, a educação foi acompanhando esse progresso, constituindo-se ela própria um meio de desenvolvimento do ser humano.

Seguindo a publicação de Monroe (1987), relembramos que a civilização grega, em meados do século VII a.C. preconizava um novo conceito de educação, dando ênfase ao indivíduo. Esta visão resultava da própria evolução da sociedade grega, que passou a valorizar a liberdade e a estimular a formação da personalidade. O conceito de liberdade é alargado também ao domínio da política educativa, dando origem ao acesso de todos à educação, tal como na atualidade. Segundo os gregos, o papel principal da educação era o de preparar os indivíduos para o exercício de cidadania e criar neles o gosto pelo saber, assim como acontece na nossa sociedade. O professor passou a ter um papel diferente porque, para além de ser visto como um modelo íntegro e vivo a seguir, passou a fazer com que os alunos construíssem o seu saber através do “fazer”, isto é, da experiência vivenciada por cada um deles. Este conceito de construção do próprio saber está presente na teoria construtivista, que tentamos implementar atualmente na nossa educação. A sociedade grega foi evoluindo e assim foram surgindo também outras conceções no campo educativo, nomeadamente, a do racionalismo. Face aos novos desafios apareceu uma nova classe de professores, os sofistas, possuidores de uma sabedoria adquirida pelo contacto com diferentes culturas. Com efeito, estes mestres pretenderam trazer para a educação a racionalidade, no campo dos fenómenos naturais e, por outro lado, preparar os alunos, através da retórica, para a vida política.

É interessante constatar a pertinência do pensamento e das preocupações desta época tão distante e, ao mesmo tempo, tão próxima em termos de conceção de educação.

Assim, a educação deixava de ser uma transmissão primária de saberes e crenças, passando a ser intencional e com finalidades a atingir, começando a ser vista como desenvolvimento da sociedade, a que todos tinham direito e, por isso, era controlada pelo governo. Ainda hoje, o articulado da Lei de Bases nº 46/86 de 14 de Outubro, nos seus artigos 1 e 2.º defende que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...)” e “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino (...)”

Voltando a Monroe (1987), na idade Média, a perspectiva educativa é influenciada pela religião. Assim, a moral é predominante na educação e o ensino é limitado, essencialmente, à conservação da literatura. O papel do professor passa a ser desempenhado por homens religiosos.

Com o surgimento do movimento renascentista, que se opôs às ideias medievais, valorizou-se de novo o indivíduo e a educação liberal. O professor volta, novamente, a ter um papel dinamizador da individualidade dos alunos e assim promove-se o subjetivismo.

“A modernidade surge por um conjunto de descontinuidades em relação ao período precedente, em que dominavam as tradições e as crenças irracionais” (Pourtois & Desmet, 1999, p.22). Para além disso, nesta época assistia-se a uma rápida evolução, particularmente, no domínio tecnológico. Este mundo moderno era marcado, por um lado, pela racionalização, por outro lado, por uma produção de saberes incrível.

No que diz respeito à racionalização, esta componente recusa o exercício que assenta na revelação divina, como se verificava anteriormente. Assim, o modernismo rompe com o religioso e exalta a razão. Neste seguimento, a educação deve ser libertadora da visão restrita e irracional. “A escola é, assim, um local de rutura com o meio de origem, para atingir o progresso” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 24). Os alunos passam a ser meros recetores de informação e o professor torna-se num transmissor dos valores universais, transferidos para as disciplinas escolares. Esta conceção fundamentada no racionalismo, não conseguiu afirmar-se integralmente, porque, como dizia Rousseau, a sociedade não é racional e a modernidade separa mais do que une. (Pourtois & Desmet, 1999).

O domínio da autoridade pela ortodoxia na religião e pela conceção disciplinar da educação, produziu, no século XVIII, uma reação revolucionária. A educação não deveria ter por alvo instruir, mas sim permitir obter resultados naturais. A tradicional educação era válida apenas para os poucos que possuíam capacidades inatas (Monteiro & Queirós, 1993). Por outro lado, o sociólogo Durkheim considerou que a educação tinha uma dimensão social evidente, ao referir que esta “é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social.” Acrescenta, ainda, que “tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio específico a que

ela se destina particularmente” (Durkheim, 1963, p.17, cit. in Pinto, 1995, p.44). Este autor tinha uma visão tradicionalista, pois, encarava os alunos como “uma tábua rasa”, a partir da qual os professores poderiam “escrever” e modelar. Assim, o papel do professor era o de mestre, detentor de sabedoria, que transmitia os conhecimentos impostos pela sociedade (Pinto, 1995).

Rousseau veio contrariar esta visão, tal como nos explica Fonseca (1994):

[c]om uma perspectiva marcadamente naturalista, Rousseau foi o primeiro a encarar a infância não como um estado passageiro e unicamente preparatório para a vida adulta, mas como uma realidade autónoma, um estado com valor próprio, com a sua própria forma de ver, pensar e sentir, pelo que seria insensato tentar substituir os comportamentos e sentimentos da criança pelos do adulto. O movimento em que Rousseau se integra nasce de um amadurecimento de certas ideias, que contestavam um saber livresco e desligado do real, um ensino que não gerava convicções pessoais. (...) propõem, em alternativa, novos rumos pedagógicos: um ensino activo e realista, em ordem à formação do aluno através da adaptação da actividade educativa à criança concreta e não o contrário, como até aí sucedia (pp.16 e 17).

O positivismo dos finais do século XIX assinala a tomada de consciência das relações entre a educação e as manifestações específicas da vida social, conduzindo à ideia de que toda a educação é social, pelo que a sua finalidade consiste em adaptar a pessoa à comunidade a que pertence (Domenach, 1989, in Fonseca, 1994).

Entre o final do séc. XIX e a primeira metade do séc. XX assistiu-se a um fervilhar de ideias que lançaram as bases para uma transformação no mundo da educação. Este movimento veio a designar-se por Educação Nova. Esta conceção pedagógica reagia contra os métodos tradicionais que atribuíam o papel essencial ao mestre e centrava a obra educativa na criança, na sua atividade própria, nas necessidades da sua idade, nos seus gostos e interesses pessoais (Fonseca, 1994). Deste modo, começaram a surgir novas formas de encarar a educação, que davam mais relevo ao aluno, enquanto membro de uma sociedade.

A Educação Nova encarou a educação como um processo social, considerando-a como um conjunto de metodologias que propõem favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente, como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. Para este movimento, a educação é inseparável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam (Fonseca, 1994). Esta nova visão centrava o ensino na criança, que via a educação como um processo e não como um produto, e mostrava a necessidade de contextualizar as aprendizagens às

necessidades dos alunos. Assim passa-se a dar, de novo, espaço ao individualismo, integrado num todo. Esta vertente também está consagrada na nossa Lei de Bases nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 2.º, n.º 4: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”.

Ainda, nesta lei, existe referência a esta abordagem social, de integração do aluno no seu ambiente, na sua cultura, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, como podemos verificar, “(...) é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 1.º, n.º 2). A LBSE confere, até à data, responsabilidades à escola na formação pessoal e social dos alunos, determinando que:

os planos curriculares do ensino básico incluirão, em todos os ciclos e de forma adequada, uma área de formação pessoal e social, que poderá ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (Lei de Bases nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 47.º, n.º 2).

Segundo esta norma, que se contextualiza na Educação Nova, os professores devem ajustar o currículo às reais necessidades e ao ambiente dos alunos. Deste modo, a partir da segunda metade do século XX, surgiu o pós-modernismo, com o objetivo de restaurar o universo social, cultural e pedagógico, conjugando, assim, a racionalização e a subjetivação, no indivíduo. Este ideal apresentou-se complexo, pois, o conhecimento tem um carácter instável. Assim, a modernidade distinguiu-se por uma racionalidade instrumental e impessoal, ou seja, na perspetiva pós-moderna há uma interação entre o sujeito e a razão. Como tal, o sujeito passa a ser autor do seu próprio conhecimento.

Assim, passa-se da existência de um si, caracterizado pela integração social e pela participação na obra colectiva, ao eu, isto é, ao actor de uma vida pessoal, a um sujeito individual (...) O eu mesmo é uma construção que integra o eu e o si, o sujeito e o indivíduo, para formar o actor social (Pourtois & Desmet, 1999, p.30).

Com esta mudança, começa-se a encarar o aluno como autor das suas próprias aprendizagens, surgindo uma alteração a nível do papel das escolas e dos professores. Como

tal, as escolas e, nomeadamente, os professores passam a encarar o currículo como algo em aberto, que tem de ser moldado e estruturado de acordo com as necessidades que se impõem. Este parâmetro está reconhecido no perfil de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do ensino básico, onde refere que este “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção de aprendizagens dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto, anexo nº2, II, nº1) e no perfil de desempenho dos educadores de infância, indicando que este “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto, anexo nº1, II, nº1).

Por outro lado, o professor/educador sente a necessidade de se tornar um crítico reflexivo, para se autoavaliar e tornar a sua prática mais realista e adequada aos alunos. Deste modo, na atualidade

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei de Bases nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 2.º, n.º 5).

Atualmente, a escola já não é vista como a única responsável pela passagem do conhecimento. No entanto, algumas componentes essenciais persistem vinculadas à escola e à ação do professor, tais como:

- facultar e promover o conhecimento e experiência de referência (bases de disciplinas científicas, culturais e domínio dos códigos sociais e linguísticos), com o objetivo de integração de todos na sociedade e de criação de autonomia na aprendizagem;
- interagir com diversas culturas e refletir sobre as mesmas, procurando incrementar competências sociais;
- fomentar a reflexão, pesquisa e produção de conhecimento;
- encarar os processos como conteúdos curriculares, que permitem adquirir capacidade de constituir e estruturar a informação (Roldão, 1999, p. 20-23).

Hoje em dia, o papel do professor modificou-se, uma vez que passou a ser mais ativo, conjugando o conhecimento técnico com a sua autonomia. Continua a ser indispensável um bom domínio dos conhecimentos científicos, mas, para além disso, deve fazer com que os alunos adquiram valores sociais essenciais para a coesão social. Assim, o ensino e educação

apresentam-se como dois elos inseparáveis desta profissão, tal como é referido no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico.

No que diz respeito à crescente evolução do conhecimento, o professor não pode estagnar o seu próprio conhecimento e aprendizagens, nem pode confinar-se à sala de aula. Deste modo, o professor precisa acompanhar o desenvolvimento, muitas vezes externo à escola, mas que influencia os alunos. Assim, tal como está decretado no perfil específico de desempenho profissional, o professor deve potencializar “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Decreto-Lei N° 241/2001, de 30 de Agosto, anexo 2, II, n° 2, alínea g).

Na LBSE estão consagradas todas estas competências interligadas que o professor precisa de desenvolver nas crianças:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Lei de Bases n° 46/86 de 14 de Outubro, art.º 27º, alínea a)).

Deste modo, os docentes necessitam obter um grau de qualificação específico e formação contínua, que permita a adaptação do ensino às necessidades individuais e sociais.

2. Formação de Professores/Educadores

Como vimos anteriormente, a Educação é um fator fundamental para a construção de uma sociedade de conhecimento, informação, princípios e valores. Desta forma, a criança habitua-se, desde pequena, a viver segundo uma realidade que seja aceite pelo meio que a envolve. Como afirma Peres (1999, referenciado por Antunes, 2012, p. 33), "(re)inventar a educação, (...) referindo de uma forma explícita o seu carácter processual, dinâmico, perfectível, integrador e adaptado aos novos cenários e novos tempos, tem sido uma das ideologias modernistas mais prometedoras de um futuro melhor para todos."

Não obstante, devido ao facto de as crianças passarem grande parte da sua infância na escola, esta tem a responsabilidade de ser o veículo de conhecimentos e competências, para que os mais novos cresçam preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Por essa razão, cabe ao professor perspetivar, na sua prática pedagógica,

situações de aprendizagem que enriqueçam as crianças, contemplando-as quer ao nível da conceção do seu trabalho (nos projetos pedagógicos, nas planificações e na forma como organiza o espaço de sala de aula), quer ao nível da sua intervenção (na recriação de espaços, tempos e situações de aprendizagem significativa), valorizando a comunicação desde tenra idade.

Uma vez que os professores são fundamentais no processo curricular e na inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente primordial. Deste modo, a formação de professores tem um papel crucial no sistema educativo. Esta formação tem sido um campo disciplinar próximo das teorias curriculares, cujo interesse se evidencia ao nível da reflexão sobre a racionalidade curricular e sobre os diferentes modelos e teorias de ensino (Pacheco & Flores, 1999).

Como salienta Ferry (1987), a formação de professores encerra uma natureza específica que a distingue de outro tipo de formação. Por um lado, trata-se de uma formação dupla, uma vez que contém uma parte académica e científica. Por outro, a formação de professores é uma formação profissional que tem como finalidade concreta formar pessoas que irão exercer a atividade de ensino.

Garcia define a formação docente como o processo sistemático, integrado e multifacetado, mediante o qual “os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente” (Garcia, 1999, citado em Pacheco e Flores, 1999, p. 11)

Nesta perspetiva, a formação inicial, quer de professores quer de educadores, é fundamental para o sucesso no processo ensino-aprendizagem. No entanto, esta nem sempre foi valorizada, tendo sofrido mudanças ao longo do tempo, acompanhando assim todas as modificações da sociedade, desde as culturais até às socioeconómicas. Deste modo,

[o] papel do professor é complexo e foi moldado por forças históricas. As expectativas relativas ao professor foram objeto de modificações: no século XIX a principal preocupação dizia respeito ao carácter moral do professor, enquanto que hoje em dia nos preocupamos mais com a sua competência pedagógica (Arends, 1995, p. 27).

Na análise deste autor, no séc. XIX, o professor possuía um papel com pouca relevância, não sendo necessária formação profissional para o desempenho da docência. Para além disso, o próprio ensino não constituía carreira profissional e ao professor era valorizada a conduta moral em vez de competências pedagógicas. À escola, era atribuído, essencialmente, o ensino de competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Não havia escolaridade obrigatória e cabia à família, à igreja e às organizações profissionais o papel de promover o desenvolvimento da criança e de inserir os jovens no mercado de trabalho.

A preocupação pela formação dos professores, como é referido por outros autores, tais como Pintassilgo e Oliveira (s/d) e por Mogarro e Namora (2012), começou em 1862, através da Escola Normal primária, na cidade de Lisboa.

Assim, no séc. XX, constata-se uma mudança no paradigma da educação. A escolaridade começou a ser obrigatória até aos dezasseis anos de idade, passando a escola a ter, maioritariamente, o papel que a família e a igreja possuíam anteriormente. As alterações económicas, a imigração e a migração das zonas rurais para as zonas urbanas, fizeram com que o universo estudantil aumentasse, alargasse e complexificasse as competências educativas, através de uma reforma educativa. Para além da função escolar, a escola começou a prestar serviços de saúde, de transporte, ocupação dos tempos livres e refeições. Nesta conjuntura, houve uma alteração no papel do professor, criando-se escolas para formar na área da pedagogia e na lecionação de conteúdos mais alargados. Embora começasse a existir uma carreira profissional, o desempenho docente assentava em critérios gerais como conhecimento dos conteúdos, ação profissional, entre outros, mas que não era baseado em dados provenientes de investigação (Arends, 1995).

Mais tarde, segundo Pintassilgo e Oliveira (s/d), em 1930, à Escola Normal Primária é dado o nome de Escolas do Magistério Primário, onde se continuam a formar professores. Por volta de 1980, são criadas as escolas superiores de educação e a formação de educadores e professores passa a fazer parte do sistema do ensino superior, politécnico e universitário, com a duração de três anos, tratando-se de um bacharelato, passando, nos anos 90, a quatro anos, com o nível de licenciatura. Não obstante, entre o séc. XX e o séc. XXI assiste-se a uma variedade de modelos e de duração de formação, entre os 4 e os 6 anos, nas diferentes

instituições. Este panorama foi modificado com a introdução do processo de Bolonha, em 2007, cujo objetivo foi homogeneizar a formação de professores no ensino superior.

Desde então, passa a ser obrigatória uma habilitação profissional para exercer a docência em qualquer nível de ensino, uma vez que,

“[d]urante muitos anos, essa qualificação para a docência foi diferente para educadores de infância e professores. No caso de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico essa formação correspondia a bacharelato, enquanto para professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário, correspondia a licenciatura (artº 31 da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, LBSE)” (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012, p. 190).

Deste modo, tal como é referenciado pela Comissão Europeia, com o processo de Bolonha, a formação inicial de professores passa a ter dois ciclos, sendo o segundo ciclo o que confere o grau de mestre e a qualificação profissional para exercer a docência, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho. Este normativo faz assim referência ao primeiro ciclo de estudos, através da conclusão de uma licenciatura em ensino básico, no caso dos professores do 1.º ciclo e dos educadores de infância. No que diz respeito ao mestrado, refere que a este

cabe assegurar um complemento da formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas, da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. Neste contexto, assumem especial relevância os estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário onde a prática pedagógica se desenvolve - escolas cooperantes - bem como os respetivos professores cooperantes (Comissão Europeia, s/d).

Em suma, atualmente, esta formação comporta na parte inicial a Licenciatura e, na parte final, o Mestrado, de modo a obter a qualificação profissional para lecionar. Apesar deste ponto de partida ser essencial, ele apresenta-se como uma base, pois o processo de aprender a ensinar estender-se-á para toda a vida de um professor/educador.

Segundo Arends (1995, p. 27), “Aprender a ensinar é um processo desenvolvimentista, atravessando os professores vários estádios previsíveis. Primeiramente preocupam-se com a sobrevivência, depois com a situação concreta de ensino e, por fim, com as necessidades sociais e escolares dos seus estudantes”.

Desta caminhada formativa, ressaltamos o estágio pedagógico. Simões (1996, citado por Caries, 2006, p. 87) acredita que é “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância [, constituindo] um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor” .

Caires (2006) refere que existem várias abordagens e correntes teóricas sobre como tornar-se professor, que vão desde as mais tecnicistas, onde o ensino é explorado cientificamente, até às mais humanistas, em que a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento pessoal têm um papel primordial. A partir destas, surgem práticas de estágio diferentes, as que assentam numa preparação de competências pedagógicas anteriormente estudadas e as que levam à experimentação e à reflexão como processo de desenvolvimento na arte de ensinar. Daqui decorrem, igualmente, concepções distintas na relação supervisor/estagiário, onde podemos assistir ao mestre como um modelo a seguir pelo aprendiz ou, pelo contrário, a um instrutor que apoia e leva o futuro professor a explorar a sua ação, os contextos, o conhecimento, entre outros, estimulando a reflexão e a construção do seu caminho profissional. A autora salienta que, estudos mais recentes, apontam para um maior sucesso na formação do estagiário com a utilização desta última concepção.

Como tal, e uma vez que nos encontramos no final da formação inicial de professores, consideramos uma mais-valia refletir sobre o nosso percurso enquanto estagiário, neste capítulo.

Acreditamos que os nossos próprios processos de aprendizagem passam pela necessidade de atender aos alunos e, por isso, estas duas realidades não são estanques, ou seja, ao pensar sobre a forma como desenvolvemos o processo de ensino-aprendizagem, estamos automaticamente a pensar sobre a nossa prática e a construir o nosso conhecimento e experiência.

Deste modo, quando expomos as nossas expectativas face ao nosso trabalho e as confrontamos com os resultados, bem como com a respetiva avaliação, é possível perceber se há um desenvolvimento no nosso processo de aprendizagem ou não. Assim, a reflexão torna-se um fator chave no nosso percurso.

Ross (1989, referenciado por Figueira, 2006) refere que a reflexão é essencial na formação de professores até porque o ensino é cada vez mais um processo complexo e inconstante, no qual o profissional de ensino tem de ser flexível e desenvolver capacidades de avaliação e reflexão, para assim poder evoluir e melhorar o seu desempenho.

Westerman (1991, mencionado por Figueira, 2006) também salienta que refletir ajuda os professores com pouca experiência a compreenderem os seus pensamentos e ações. Contudo, parece-nos importante que todos os professores o façam, mesmo os experientes, pois tal como menciona Garcia (1988, citado por Figueira, 2006, p. 104) “o grande objectivo é desenvolver hábitos de investigação, promovendo-se professores autónomos, reflexivos, investigadores na acção, cientificamente preparados e aplicados, sujeitos capazes de resolver problemas, sujeitos capazes de elaborar hipóteses, professores capazes de auto-análise e auto-reflexão”.

Neste âmbito, Roth (1989, em Figueira, 2006) indica quatro fases para se desenvolver a capacidade reflexiva: a descrição (o que se faz e como se faz); a análise (inferir sobre os resultados); o confronto (resultados obtidos vs resultados esperados) e reconstrução (perspetivar rumos alternativos de implementação da ação).

Importa realçar que, na nossa formação, desenvolvemos estes aspetos, aos quais demos voz neste relatório. Na descrição das atividades desenvolvidas, expomos o que fizemos e como fizemos, confrontamos os resultados obtidos com os esperados e, na reflexão, procuramos encontrar formas de melhorar a nossa ação. Deste modo, através destas estratégias, foi-nos proporcionada uma formação com base na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à supervisão dos estagiários, Vieira (2009, citado por Correia, 2015, p. 25) refere que o objetivo fundamental é “ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática, isto é dotá-los de capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico, participando individual ou colectivamente na construção da pedagogia escolar”.

Deste modo, consideramos que o aprender a ensinar é bastante complexo e abraça várias conceções e fatores, desde a formação teórica a que tivemos acesso, até à própria prática pedagógica, que nos deu uma pequena experiência daquilo que iremos enfrentar.

Assim, a nossa aprendizagem ainda agora começou, temos, daqui para a frente, muito que aprender. Corroborando com esta premissa, Arends (1995, p. 19) refere que “alguns professores, tal como os vinhos velhos, ficam melhores com a idade. Outros, após anos de prática, não melhoram a sua competência, permanecendo iguais desde o primeiro dia em que entraram na sala de aula”. Tal significa que todo o professor deve refletir, criticar e mudar quando necessário, uma vez que o elemento com que trabalha é algo muito rico e complexo, não são meros papéis, não são produtos, não são ideias, são seres humanos que estão a ser educados para a vida e uma grande parte dela é marcada por nós, que lhes fornecemos as bases para o conhecimento.

Em consequência, os docentes têm de ter plena consciência do seu papel, caso contrário, acontece o que refere Arends (1995). Os profissionais de ensino estagnam no tempo, não promovem aprendizagens significativas e não alimentam a sua própria autoestima. Não obstante, consideramos que, para se ser professor, é necessário gostar do ato de ensinar, gostar de se envolver com os alunos e com tudo o que lhes diz respeito, pois, só assim, é possível contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o professor deve ser alguém com sede de evoluir, de inovar e de se realizar,

é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante a qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas (Arends 1995, p. 19).

Salienta-se, assim, a necessidade de formação contínua, tal como Alarcão afirma, de acordo com “a constante mudança e a exigência de contextos de actuação a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável” (2001, p.13).

À semelhança da necessidade de um percurso formativo que os docentes têm de fazer, antes de lecionarem, também as crianças percorrem etapas no âmbito da aquisição do conhecimento e competências que lhes permitem viver em sociedade, desempenhando quer a família quer a escola papéis fundamentais nesta caminhada.

3. A Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da criança

As primeiras instituições que surgem com o objetivo de educar crianças até aos 6 anos datam de 1834. Apesar de fazerem parte da iniciativa privada, já tinham preocupações sociais. A educação de infância passa a fazer parte do sistema público de educação nas últimas décadas da monarquia, quando é criada legislação específica (Diário do Governo, n.º 141 de 27 de Junho de 1886) que define os objetivos da Educação Pré-Escolar [EPE] e a formação dos educadores. A partir daí, assiste-se a diferentes mudanças neste nível de ensino, acompanhadas das transformações sociais e culturais, e, mais tarde, provenientes de conhecimentos comprovados por estudos científicos (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Importa referir que, em 1997, a EPE ganha uma nova dimensão, a nível nacional, com a aplicação da Lei Quadro da EPE n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Deste modo, a Direção Geral da Educação define que este ensino é ministrado em estabelecimentos de EPE, a crianças a partir dos 3 anos, até estas ingressarem no 1.º Ciclo. Neste período, prestam-se serviços vocacionados para o desenvolvimento equilibrado das crianças, proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família, visando a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. O ministério elabora, conjuntamente, as Orientações Curriculares para a EPE [OCEPE], nas quais constam os seguintes objetivos:

- a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p.15-16).

No mesmo ano, é aplicado o Decreto-Lei n.º 147/97 que estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de EPE e define o respetivo sistema de organização e financiamento. Assim, o Estado cria uma rede de jardins de infância, para que haja igualdade de acesso à educação por parte de todas as crianças, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento social e pessoal. Nesse sentido, surgem diretrizes oficiais, que estipulam as características físicas dos jardins de infância, desde a estética, passando pelos recursos e abarcando também os materiais naturais. Deste modo, a “educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Dionísio e Pereira, 2006, p. 121).

Mais tarde, a formação dos educadores de infância torna-se mais completa e complexa, como foi referenciado anteriormente, no ponto 2 deste capítulo. Para além disso, o Governo cria outros normativos, tais como:

- os perfis geral e específico dos educadores e professores, em 2001;
- a Lei de Bases n.º 46/86, que sofreu atualizações em 1997 e 2005, introduzindo agora a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que se encontra em vigência atualmente, onde definiu a universalidade da EPE para todas as crianças, a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade, garantindo os estabelecimento de ensino necessários à frequência gratuita;
- as OCEPE, reformuladas em 2016, para que houvesse uma orientação que promovesse o sucesso na implementação das medidas regulamentadas, tendo em conta a melhoria da qualidade da EPE e conseqüentemente do desenvolvimento da criança.

Assim, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p. 4),

[t]odo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras

metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente.

A nível regional, em 2011, foi criado o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, através do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, com base nos princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional, emanados no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A. Atualmente, encontramos esses princípios definidos no Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, que incluiu a EPE, compreendendo as crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, abrangendo diferentes áreas, nomeadamente, Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. Comportando esta última, os domínios da Educação Física, da Educação Artística (subdomínios de artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

É possível verificar que todas as medidas, implementadas ao longo do tempo, vão ao encontro da importância da entrada para o pré-escolar, uma vez que é uma transição no paradigma da criança, que muda do ambiente familiar para um novo ambiente social. Relativamente às crianças que frequentaram a creche, há uma mudança para um meio mais complexo, com o objetivo de desenvolver competências segundo normativos, como os já enunciados.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 15),

[a] criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de *refletir sobre os seus próprios atos*, de *evocar* a experiência passada, de *prever* consequências em sequências habituais de causa-efeito, de *resolver* mentalmente certos tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa e erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora.

Deste modo, “[a] criança, na Educação Pré-Escolar, deve ser vista como um ser ativo, ou seja, todo o currículo deve ser centrado na construção dos conhecimentos por parte da criança, com ênfase na aprendizagem ativa” (Marques, 2013, p.8). Vasconcelos (2000, referenciada por Marques, 2013), refere que os estudos apontam para os benefícios que uma EPE, de qualidade, pode ter no desenvolvimento da criança, salientando a importância desta formação base no indivíduo.

Hohmann e Weikart (2003) consideram que “[a]través da aprendizagem pela ação - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (p. 5).

Num mundo em que a interação com o outro é permanente, Vygotsky (1991) salienta a relevância dessa interação no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que lhe permite experienciar, compreender e assimilar o que a rodeia. Assim, o autor aponta a linguagem como fator de ligação nas relações entre o meio e o sujeito.

Numa perspetiva piagetiana, a criança entre os 2 e os 7 anos encontra-se no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Nesta fase, as crianças “conseguem compreender o conceito de identidade, começam a perceber as relações casuais, tornando-se capazes de classificar e conseguem compreender os princípios de contagem e quantidade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001 p. 345). Ainda segundo estes autores, a investigação mais contemporânea aponta para o desenvolvimento da teoria da mente entre os 3 e os 5 anos, onde a criança é capaz de ter um certo conhecimento do seu processo de pensamento, perceção de que podem existir crenças falsas e aptidão para diferenciar factos reais de imaginários e aparência de realidade. Verifica-se, assim, uma grande evolução no desenvolvimento da linguagem, através da interação com o meio, da comunicação com o outro e consigo própria, o discurso interno. Neste período, há também lugar ao desenvolvimento da memória e da inteligência. Relativamente à primeira, estudos mostram que as crianças têm mais facilidade em recordar um objeto ou situação que já tenham contactado, do que reproduzir um acontecimento a partir da memória. Mostram também que pode haver uma relação do desenvolvimento da linguagem com a memória autobiográfica, que começa por volta dos 4 anos de idade. No que diz respeito à inteligência, testes psicométricos, aplicados a crianças, apontam para o facto de esta influenciar a forma como se desenvolve a linguagem e a memória. Embora estes testes possam ser influenciados por fatores socioeconómicos, familiares e comportamentais (Papalia et al., 2001).

Em suma, as crianças, em idade pré-escolar, encontram-se numa fase de introdução numa realidade diferente da que estavam habituadas, com o ingresso no jardim de infância. Uma vez na escola, as crianças começam a ter uma visão diferente do mundo circundante, devido às experiências que aí adquirem, entrando em contacto com um espaço, recursos e

materiais específicos e com um vasto número de pessoas, sejam elas professores, funcionários, colegas ou outros. As crianças sofrem uma grande mudança, ou até conflito a nível emocional, pois estão desejosas por desempenharem o seu novo papel, mas, simultaneamente, encontram-se ansiosas. Assim, podemos afirmar que a escola é um importante fator de socialização, onde a criança começa a aprender a viver em sociedade, desenvolvendo-se a nível motor, cognitivo, psicossocial, bem como em termos de competências comunicacionais.

4. O 1.º Ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da criança

Atentemos de seguida no papel do 1º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento das crianças, recordando que a definição da EPE como primeira etapa da Educação Básica (OCEPE, 2016) desencadeia a sua articulação com a segunda etapa, o 1.º ciclo do Ensino Básico.

O Ensino Básico, nomeadamente o 1.º Ciclo, sofreu grandes alterações ao longo do tempo, tal como a EPE. Se remontarmos às origens, verifica-se que

[a] expulsão das ordens religiosas colocaram nas mãos do Estado a responsabilidade pela educação em Portugal, ou seja, pela organização de um ensino moderno, laico, gratuito e obrigatório que substituísse o anterior ensino clássico, teológico e de acesso reservado, passando a partir deste momento o planeamento do sistema educativo português a apresentar um carácter centralizado em que a rede escolar era definida a partir da capital do reino (Cordeiro, 2014 referido por Santos e Cordeiro, 2014, p. 195).

No século XVIII, surgem as primeiras iniciativas políticas e legislativas para a conceção de um sistema público de instrução primária como tentativa de combate ao analfabetismo, no entanto, só na segunda metade do século XX se constata a efetiva garantia de universalidade na frequência escolar (Alcoforado, 2008; Alcoforado et al., 2012, referido por Santos e Cordeiro, 2014).

A obrigatoriedade escolar surge inicialmente com a Carta Constitucional de 1826, onde é definida a frequência da Instrução Primária como um direito civil e político para todos os cidadãos portugueses. Por conseguinte, elaboram-se os primeiros currículos formais, que incluíam o ensino básico, cujo objetivo era apenas a obtenção de competências de leitura,

escrita e contagem. Em 1835, com o Decreto de 7 de setembro, instituiu-se que o ensino primário deveria ser gratuito e que os pais e as entidades locais eram responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade da assiduidade escolar, a partir dos sete anos de idade (Mendonça, 2006).

Mais tarde, o Estado Novo, preservando o interesse pela educação e continuando a combater a alta taxa de analfabetismo, instituiu um plano de construção de escolas primárias, “Plano dos Centenários”, maioritariamente nas sedes de freguesia, situadas a nascente e em terrenos com área não inferior a 2000 m² e com facilidade de abastecimento de água, tendo em conta o facto de o aluno não ter de andar mais de três quilómetros para aceder à escola. Alguns destes edifícios ainda são utilizados hoje em dia. Assim, este pode assumir-se “como o primeiro momento de planeamento da rede escolar pública do 1.º CEB pensado a grande escala no contexto educativo português” (Cordeiro, 2014, referido por Santos e Cordeiro, 2014, p. 197).

Com o fim do Estado Novo, dá-se a primeira tentativa de mudança das características do plano de rede escolar pública do 1.º CEB, construído em Portugal, através da democratização do ensino, sendo reconhecida a liberdade de aprender e ensinar. Como tal, o Estado deixa de poder interferir na educação e na cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, e estabelece uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino, que satisfizesse as necessidades de toda a população. Ainda em 1986 é criada a já referida LBSE, que alarga a escolaridade obrigatória para 9 anos e contempla o urgente do planeamento da rede escolar, através da articulação com cada município (Santos e Cordeiro, 2014). “[A] grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar” (Mendonça, 2006, p.81).

Desde então, assiste-se a diversas reformas educativas que acompanharam a evolução da sociedade e as crescentes transformações.

Nas últimas décadas, vigorou a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo, com a sua última edição em 2004, onde constam as orientações relativas aos perfis de competências que os alunos devem atingir no final do ciclo, bem como os núcleos essenciais de aprendizagem a alcançar e ainda as áreas de maior flexibilização na gestão dos currículos.

Neste normativo são contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação (físico-motora, musical, dramática e plástica), Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou outras confissões) e Área-Escola (a organizar e gerir pelas escolas). Este documento define os princípios orientadores da ação pedagógica, “para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Alguns destes programas foram sofrendo alterações, nomeadamente, o de Português e o de Matemática. Assim, entre 2013 e 2015, foram criados os documentos Programa e Metas Curriculares de Matemática e de Português do ensino básico, com o intuito de harmonizar os conteúdos programáticos mais recentes, criados em 2007 e 2009 com a Metas Curriculares definidas em 2012.

Na disciplina de Matemática, destacam-se três grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.

No seu conjunto, e de modo integrado, [os] desempenhos [dos alunos] devem concorrer, a partir do nível mais elementar de escolaridade, para a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente (Ministério da Educação e Ciência 2013, p. 4).

Os conteúdos encontram-se organizados nos seguintes domínios: Organização e Tratamento de Dados; Números e Operações e Geometria e Medida. A articulação entre estes e os objetivos, antes enunciados, encontra-se realizada no documento das Metas Curriculares.

Na área de Português, o Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios: Oralidade; Leitura e Escrita; Educação Literária e Gramática. A operacionalização dos conteúdos do Programa é definida nas Metas Curriculares. Nesta nova era, é notória a crescente preocupação com o desenvolvimento da oralidade dos alunos, tal como está espelhado no normativo em análise:

[a] população que ingressa no Ensino Básico caracteriza-se por uma grande diversidade no que respeita tanto à compreensão quanto à expressão oral. Assim, é missão do 1.º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral. O trabalho sobre

a compreensão da oralidade influencia também a qualidade da exposição dos alunos, por exigir deles uma estruturação, um rigor e uma propriedade lexical cada vez maiores na expressão do que querem dizer (Ministério da Educação e Cultura, 2015, p. 7).

Neste domínio, é ainda referida a importância da aquisição das regras inerentes aos princípios de cortesia de cooperação, bem como o desenvolvimento: das capacidades articulatórias e prosódicas; da capacidade de compreensão do oral e da capacidade de expressão oral, na interação verbal e na de produção de pequenos textos.

A nível regional, tal como já foi mencionado no ponto anterior, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, regulamentado atualmente pelo Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, comporta igualmente o 1.º Ciclo, assim como todos os outros níveis de ensino. Deste modo, no 1.º CEB tendo “por referência a matriz curricular de base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as unidades orgânicas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, anexo II), abrangendo as seguintes componentes do currículo: Português; Matemática; Estudo do Meio; Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro Dança e Música); Educação Física; Inglês; Estudo Integrado; Educação Moral e Religiosa; Atividades de Apoio à Aprendizagem; Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC] e Cidadania e Desenvolvimento, estas duas, como áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo. Salienta-se o facto de este referencial se basear numa perspetiva sócio construtivista, contemplado assim a dimensão social da aprendizagem, onde refere que a

qualidade e a equidade da educação escolar são determinadas pelas possibilidades que o currículo proporciona a todos os alunos, na sua diversidade, para a realização de experiências de aprendizagem significativas e relevantes, que permitam, de uma forma integrada, o seu desenvolvimento progressivo a nível: (1) do conhecimento e valorização de si mesmos como pessoas; (2) do conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social e (3) da capacidade de participação responsável, crítica e colaborativa na vida social (Secretaria Regional da Educação e Formação, 2011, p. 6).

Tal como verificamos no ponto anterior, vários autores têm-se debruçado sobre o estudo das características do desenvolvimento da criança. A variedade de teorias existentes vai ao encontro da complexidade do processo de desenvolvimento humano, ao longo da vida, sendo este influenciado por fatores hereditários, genéticos e ambientais.

Segundo Saud e Tonelotto (2005, revisitando Carvalho e Guimarães, 2002), o ser humano provém da ligação entre pessoas. Embora ele cresça e se desenvolva individualmente, fá-lo inserido num meio permanentemente, numa troca de interações entre o sujeito e a sociedade. Desde o momento em que o ser humano contacta com a Terra, funde-se num conjunto de modelos comportamentais, que lhe possibilita relacionar-se e integrar-se no que o rodeia, subsistindo uma tendência para se ligar afetiva e socialmente.

Na perspectiva de Bronfenbrenner, o crescimento e aprendizagem dependem do constante vínculo entre o indivíduo e os sistemas de relação que o rodeiam, que estão interligados e interagem entre si, influenciando o desenvolvimento da criança (Portugal, 1992). O “grupo”, como microsistema, que abarca as experiências e vivências das crianças, tem um papel de extrema relevância ao permitir a interação da criança com o meio e vice-versa. Deste modo, são claras as repercussões que a interação pode ter na vida de cada um, “como duas ou mais pessoas que interactuam mutuamente, de tal como que cada uma influencia as demais e é influenciada por elas” (Barreiros, 1996, p.40).

Debruçando-nos nos estudos sobre o desenvolvimento da criança da faixa etária do 1.º CEB, encontramos perspectiva de Piaget. Segundo este autor, as crianças entre os sete e os onze anos encontram-se no estágio das operações concretas. Na fase anterior (pré-operatório), referido no ponto antecedente, dominava a fantasia, agora, nesta fase a criança passa a ter uma compreensão com base no concreto, assim dá-se a passagem de um mundo irracional para um mundo com lógica (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Não obstante, como as crianças não têm “um equipamento mental que lhes permita compreender abstrações cognitivas, traduzem as abstrações em termos concretos e altamente específicos. As crianças neste estágio desenvolvem a sua própria forma de compreender os assuntos de acordo com experiências específicas, do dia a dia” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 110 e 111). Para além disso, Piaget mostrou que nesta fase,

[a]s crianças são menos egocêntricas do que antes e mais proficientes em tarefas que exigem raciocínio lógico, como pensamento espacial, compreensão de causalidade, categorização (incluindo seriação, inferência transitiva e inclusão de classe), raciocínio indutivo, raciocínio dedutivo, conservação e operações numéricas. Entretanto, esse raciocínio limita-se grandemente ao aqui e agora (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p. 396).

Relativamente aos modelos de processamento de informações, existem três etapas da memória: codificação, armazenamento e recuperação. A capacidade da memória de trabalho

tem um crescimento marcado durante entre os 6 e os 12 anos de idade, contrariamente à memória sensorial que não se altera muito ao longo do crescimento. A rapidez de processamento, o tempo de reação, a concentração, a atenção seletiva, a memória de longo prazo e a metamemória, aperfeiçoam-se nestas idades, com efeito, as crianças melhoram a capacidade de aplicar estratégias mnemónicas (Papalia, et al., 2006).

No que concerne ao domínio psicossocial, nesta fase, as crianças começam a tornar-se conscientes dos seus próprios sentimentos e dos outros, iniciando um controlo das suas emoções socialmente. O autocontrolo de emoções negativas traduz-se no crescimento emocional. Como tal, têm consciência das emoções que lhes provocam tristeza, medo e fúria, podendo reagir de forma agressiva ou simplesmente tentando ignorá-las, contudo, com a intervenção do adulto, podem aprender formas de reconhecê-las e exteriorizá-las (Rodrigues & Melchiori, s/d).

Segundo Portugal (referido no Conselho Nacional de Educação, 2008, p. 38)

[a] neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.

Uma grande parte das abordagens sobre o desenvolvimento humano integram aspetos da essência da criança e da interferência do meio em que esta se insere. Na perspetiva comportamentalista, de Pavlov, Watson e Skinner, demonstra a maneira como o ambiente pode modelar o comportamento das crianças, não só com recompensas, mas também com punições. A teoria da aprendizagem social, de Bandura, demonstra que a aprendizagem se processa por imitação e modelação, dando, assim, ênfase à aquisição de conhecimento pela experiência. Nas teorias construtivistas, como a de Piaget, a criança tem o papel principal na construção do seu próprio conhecimento do mundo e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. As teorias sócio-construtivistas, como a de Vygotsky e Bruner, veem a criança como interveniente ativo no seu próprio desenvolvimento, não obstante, influenciada, nesse percurso, pelo meio. Assim, encara-se a interação social como o fator principal para a aprendizagem e desenvolvimento, para além da mera imitação de modelos, abrangendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Por conseguinte,

“Bruner descreve a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo que o fornecimento às crianças de um vocabulário relevante que lhes permita formular ideias, questionar, expor e argumentar, é um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo” (Portugal, no Conselho Nacional de Educação, 2008, p.36).

Porque as questões da linguagem e da interação social que a mesma proporciona são extremamente importantes no desenvolvimento pessoal das crianças e são determinantes no sucesso escolar e futuro dos indivíduos, de seguida, debruçar-nos-emos na questão do processo comunicacional que o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico oferecem à população estudantil.

5. O processo comunicacional na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Sabe-se que a interação é, desde sempre, algo inerente ao Ser Humano. Há uma necessidade intrínseca em estabelecer contato com outros seres. É através da comunicação que nos é permitido criar interações e relações. No seu sentido etimológico, comunicar vem do latim *communicare*, que significa "tornar comum", caracterizado como comportamento de interação (Silva, 2000, p. 703). Fernandes (2000, p. 9) acrescenta, ainda, que é “tornar ou pôr algo em comum, partilhar ideias, informações, atitudes, sentimentos, emoções ou comportamentos; (...) estabelecer contato com alguém”. Ou seja, ao comunicarmos, estamos a criar uma relação com alguém, através da partilha de algo (Schramm, 1960, referenciado por Silva, 2000, p. 703). Como tal, o processo comunicacional está presente no nosso dia a dia, ao longo de todo o percurso existencial. Tal como nos diz Fernandes (2000, p. 10) a “[c]omunicação é, em si, um processo através do qual, tanto os símbolos verbais como os não-verbais são emitidos e recebidos, adquirindo significado”.

Posto isto, podemos aferir que a comunicação opera nos diferentes contextos em que se movimenta o indivíduo, sendo influenciada por diversos fatores, como o espaço, o ambiente, entre outros. Para Fernandes (2000), o processo comunicacional é a atribuição de significados de símbolos verbais e não verbais que permitem interagir com o outro. Este, “tem por objetivo fundamental influenciar ou afectar o comportamento de alguém ou, com esse alguém, interagir ou interactuar” (Fernandes, 2000, p. 10)

Na comunicação verbal, de acordo com Cervoni (1987, referenciado por Carvalho, 1999, p. 43) os códigos linguísticos, implicam determinadas condições:

- Ocorre num quadro espaço-temporal preciso;
- Tem um referente (entidades, acontecimentos, estados de coisas do mundo não linguístico);
- Um locutor e um alocutário que estão em constante interação.

Assim, é necessário haver: um emissor, aquele que recorre à palavra num determinado tempo e espaço precisos; um destinatário, aquele para quem a mensagem foi especificamente construída; um enunciado, que consiste no conteúdo da mensagem que deverá ser interpretado mediante as condições da comunicação; e o contexto, que se refere às circunstâncias em que transmissão foi concretizada (Carvalho, 1999). Neste sentido, Fernandes (2000, p. 12) considera a comunicação como

um fenómeno relacional, no qual os seus intervenientes ou agentes interagem entre si, formando um ciclo de acções e reacções, ou seja, de estímulos e de respostas através de percepções mútuas, de mecanismos de interpretação, de motivações conscientes ou inconscientes e até de processos subjectivos.

Sobre a comunicação verbal, podemos encontrar duas vertentes com características diferentes, a comunicação oral e a escrita. Relativamente à comunicação oral, os intervenientes, normalmente, estão em contato direto, sendo este, um discurso mais espontâneo. Existe um menor controlo na informação que é transmitida, pois não há, de todo, um planeamento na forma exata em como a mensagem será transmitida. Para além disso, perante a existência de dúvidas, estas poderão ser, no imediato, esclarecidas. Por outro lado, a linguagem escrita não se encontra sujeita a todas estas condições. Na escrita, há a oportunidade de refletir sobre a informação a transmitir, pensando, reformulando e organizando, de forma a tornar o mais explícito possível. Neste sentido, há um discurso mais articulado, mais direto e com mais vocabulário (Carvalho, 1999). Vygotsky (1979, citado por Carvalho 1999, p. 47) refere que

[a] comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido.

Referente à linguagem oral, esta reveste-se, sem dúvida, de um papel primordial na vida das crianças. Tendo em conta este facto, Hohman, Banet e Weikart (1995, p. 195) afirmam que, sendo o sistema simbólico muito abstrato, “a linguagem deve, sempre que

possível, estar ligada à experiência direta”, pelo que “o adulto deve introduzir vocabulário, conceitos e formas linguísticas novos em ligação com a actividade concreta desenvolvida pela criança”. Para além disso, é necessário dar espaço para que as crianças possam interagir entre si, expondo as suas verdades. Mediante os diálogos com os outros, o individuo aprende a ver um conceito sob vários pontos de vista, podendo ou não, mudar a sua visão perante determinados argumentos. Estes autores afirmam que as crianças, ao verbalizarem o seu pensamento e ao escutarem as conceções das restantes, sentem-se respeitadas. Acrescentam, ainda, que a complexidade do discurso da criança “evolui, não em resposta à paciente modificação dos objectivos educativos por parte dos adultos, mas antes como resultado do intercâmbio verbal entre a criança e o adulto” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 195) Assim, com o propósito de estimular e desenvolver a oralidade nas crianças, o educador/professor, deverá dirigir-se aos alunos numa linguagem mais complexa, para que sejam introduzidas novas palavras ao seu vocabulário, mas sem mostrar que, a linguagem que as crianças utilizam é inadequada (Hohmann, Banet e Weikart, 1995).

Importa recordar que a comunicação não se efetiva apenas em atos de fala. Para além da oralidade, a verdade é que o desenvolvimento da expressão e comunicação também se realiza através da leitura, da escrita e das diferentes áreas de expressões, aplicadas a todas as áreas do saber através do currículo Castanho (2001) . Tal como refere Fernandes (2000, p. 18) o processo comunicacional, “pode ser realizado verbal ou não verbalmente e os seus conteúdos podem ser pensamentos, ideais, raciocínios, imagens, impressões, ideias, sentimentos, emoções, etc”. O autor completa esta afirmação, referindo que comunicar consiste em “transmitir sentimentos ocasionados ou intencionais de um ponto para o outro” (Fernandes, 2000, p. 18).

Do conjunto das expressões, a dramática ganha destaque, no que diz respeito à comunicação. Para Castanho (2014), investir em atividades de expressão dramática tem inúmeros benefícios ao nível das oportunidades de pôr em prática a língua-alvo em contextos significativos, com uma função social, tal como exploração de conteúdos académicos, treino da memorização, aprofundamento de todos os domínios da língua, convívio entre os pares e superação de medos e inseguranças, desenvolvendo competências comunicacionais que permitem às crianças crescer rumo à literacia e ao sucesso no futuro. Para além disso, como afirma Castanho (2014, p. 19), a expressão dramática “totaliza, em si, todos os recursos

expressivos que caracterizam o ser humano, entre os quais, a expressão linguística, a expressão corporal, a expressão musical, a expressão plástica” sendo, como refere Cerezo (1997, citado por Castanho, 2014) “o eixo de confluência de todas as áreas predominantemente expressivas”.

É importante referir que, geralmente, quando falamos de comunicação, estamos atentos aos sinais verbais, na qual recorreremos à linguagem oral ou escrita. Contudo, uma parte da comunicação consiste em sinais ou expressões que estão ligados à comunicação não verbal. Para Carneiro, Leite e Malpique (1983), a comunicação não verbal determina e qualifica o comportamento, interferindo no processo comunicacional. Sousa, Leal e Sena (2010) referem que a comunicação não verbal, está associada às expressões corporais, tom de voz, entre outros. Acrescentam ainda que a linguagem não verbal “está mais enraizada em nosso passado biológico, sendo também a mais primária, intuitiva, praticamente não obedecendo à vontade” (Sousa, Leal & Sena, 2010, p. 784). Por este motivo, é muito valorizada, pois pode comprovar, ou não, a mensagem que está a ser transmitida verbalmente. Naturalmente, sendo a linguagem não verbal primitiva, é difícil de controlar e de gerir (Sousa, Leal & Sena, 2010).

Porque a escola se constitui como o primeiro espaço social formal é imperativo que esta consiga promover o desenvolvimento de competências básicas de socialização na criança. Para além dos aspetos sociais, a comunicação, também, irá interferir no processo ensino-aprendizagem. De facto, a criança pode adquirir conhecimentos sozinha, explorando algum recurso individualmente; contudo, a troca de experiências com as outras crianças potencializa as diversas aprendizagens.

Por conseguinte, o educador/professor possui um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação, proporcionando momentos que visem estimular e desenvolver esse processo. A fim de promover o potencial comunicativo das crianças, é importante que os educadores e professores consigam analisar “em que medida podemos melhorar ou alterar a comunicação, o comportamento, a aprendizagem, a intercriatividade” das crianças (Carneiro, Leite e Malpique, 1983, p. 107). Assim, torna-se fundamental o educador/professor refletir sobre as suas atitudes procurando encorajar a interação e a colaboração entre as criança, relacionar as questões ou problemas de uma criança com os de

outra, interpretar e passar mensagens, completar o contexto das frases das crianças, incentivar o escutar ativo, estar disponível para conversar, respeitar e reconhecer o papel da criança nas conversas com os adultos, manter o equilíbrio entre a conversa da criança e a do adulto, conversar com as crianças que não falam e estabelecer contato verbal com as crianças cuja língua não se fala (Hohmann, Banet e Weikart, 1995). Tal como refere Lentin (1976, mencionado por Viana, 2002, p. 21), o desenvolvimento da criança é potencializado quando “falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar e reflectir”.

Importa, ainda, salientar que estão presentes nos vários normativos educacionais, as concepções dos autores estudados neste ponto.

Analisando a LBSE, verificamos que o educador tem o dever de “[d]esenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigo 5.º, alínea f)).

Para além disso, no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo, o educador deve direccionar o conhecimento, de forma a potencializar a expressão e a comunicação (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001, Anexo 1, parte III, ponto 1). Assim, neste sentido, o educador:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
- d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;

h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;

i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001, III do Anexo n.º 1, ponto 2).

Quanto ao professor do 1.º CEB, pelo que nos diz o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, “[o] grande objetivo de transformação geracional, mais do que promover a memorização, é ensinar a comunicar, colaborar, aprender a aprender, promover a inovação criativa e a confiança para avançar, na tentativa de expandir o potencial dos alunos” (p. 32). Outro dos objetivos, consiste em “[p]roporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Artigo 7.º, alínea c)). A alínea a) do ponto 3 do artigo 8.º, acrescenta, ainda, que o professor deve contribuir para “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

Para além disso, segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A

[o]bjeta-se ainda que os alunos tenham um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvam competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar, pela aposta na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto agentes ativos das suas aprendizagens (p. 33).

Terminada a fundamentação teórica, no Capítulo 1, sobre algumas das principais dimensões formativas que acompanham o desenvolvimento dos alunos-estagiários e das crianças com quem trabalham, daremos início a um novo capítulo, dedicado ao segundo vetor deste relatório: O Espaço Pedagógico e a Comunicação.

Capítulo II:

O espaço pedagógico e a comunicação

Ao longo deste capítulo será feito um enquadramento dos objetivos a que o presente relatório se reporta. Assim, iremos abordar algumas metodologias de organização do espaço referentes ao Pré-escolar e ao 1.º CEB e estabelecer a relação entre este e a comunicação.

6. A organização do espaço pedagógico na Educação Pré-Escolar

Apesar de o conceito de espaço pedagógico poder ser bastante alargado, comportando no seu seio todos os contextos onde se operam processos de ensino-aprendizagem, como nos recorda Freire (1980), bem como Neves (2014, p. 3) quando refere que “[o] espaço na educação é um local onde se constroem relações que permitem a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos”, facilmente se deduz que, no âmbito deste trabalho, focaremos a nossa atenção na sala de aula, onde se desenrolam uma grande parte das atividades diárias das crianças dentro do recinto escolar. Carneiro, Leite e Malpique (1983) recordam que a nossa sociedade criou, de forma fictícia e um tanto forçada, um espaço ideal para aprender – a Escola. De acordo com estes autores,

[a] Escola é conotada como o sítio onde se aprende. Ir para a Escola é sinal de iniciar ou continuar a aprendizagem de tudo o que a sociedade legitimou para reproduzir a cultura dominante. Na Escola, por sua vez, o lugar onde se faz a aprendizagem convenciou-se a ser a sala de aula.

Assim, tudo o que está relacionado com a sala de aula, ou da sala onde se realizam as diversas atividades, influencia o desenvolvimento das crianças, pois, como refere Estrela (1994, citada por Oliveira, 2015, p. 4) esse espaço “é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”.

Devido às diferentes necessidades das crianças, ao seu nível de maturidade e às competências exigidas pelos currículos, o modo como as salas estão organizadas difere bastante.

Para os autores dos documentos que norteiam o EPE, o desenvolvimento da criança depende muito de um ambiente que estimule a aprendizagem. Desta forma, o aluno deve ser integrado num espaço onde se sinta confortável, enquanto desfruta dos momentos de

interação. Tendo isto em conta, o espaço não é apenas uma estrutura física e arquitetónica, cuja preocupação é preencher com mobiliário (Loughlin e Suina, 1995, p. 21). Como refere Gandini (2008, p.8, citado por Gonçalves, 2011), “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, pelo que é fundamental averiguar e compreender as necessidades das crianças e organizá-lo de forma a corresponder a essas necessidades. Loughlin e Suina (1995, p.21) reforçam esta ideia, ao referir que “la disposición del entorno puede ser empleada como una estrategia de instrucción, complementando y reforzando otras estrategias que utilice el profesor para respaldar el aprendizaje de los niños”.

Mediante a existência de um espaço indiferenciado, o desenvolvimento das crianças será muito mais restrito. Tal como afirma Zabalza (1998, p. 50), “[a]s aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual”. Desta forma, é importante o espaço estar organizado, de forma a despertar o interesse das crianças pela aprendizagem, promovendo a sua autonomia, nas diversas atividades que pratica. Ao aprenderem de forma ativa, as crianças tornam-se autónomas, desenvolvendo, assim, a sua “independência, autoridade e autodeterminação” (Silva, 2013, p. 4), tendo em conta que, para esta autora, a “autonomia significa o direito da pessoa se reger pelas próprias leis, isto é, a capacidade de tomar decisões ponderadamente e ser capaz de criar regras e leis próprias”. Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 51) salientam o facto de que

“[a]s crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos”.

Como está supradito, a autonomia é uma característica que deverá ser potencializada, pelo facto de que contribuirá para o conhecimento de si mesmo, para superação de imensos obstáculos, bem como a tomada de decisões, ao longo da vida. Para isso, o espaço tem de estar adequado a todas as necessidades das crianças, tendo estas ao seu dispor inúmeros materiais que possam contribuir para a sua aprendizagem. A promoção da autonomia potencia, também, a aprendizagem ativa, na qual a criança depende de si mesma para aprender. Como refere Santos (2007, p. 32), a disposição espacial é fulcral para as crianças, tendo em conta que, mediante a organização, as mesmas podem atuar:

- de forma autónoma e responsável, sabendo o eu fazer, onde, como e com quem;
- activamente, na construção das suas aprendizagens;
- de maneira segura, sabendo aquilo que podem encontrar em cada um dos espaços que compõem a sala;
- de acordo com os seus interesses, permitindo-lhes conceber, implementar e avaliar pequenos projectos, mesmo quando não se tornem explícitos.

No que concerne ao jardim-de-infância, a mesma autora refere que o ideal da organização da sala, passa por estar dividida em áreas de trabalho, claramente diferenciadas. Esta opinião é corroborada por Hohmann e Weikart (2003, p. 161) ao referirem que “[n]um contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada”.

Desta maneira, seguindo a opinião de Santos (2007, p. 32), o facto de o espaço estar dividido em várias áreas permite a realização de atividades assentes em diferentes metodologias, como por exemplo:

- de forma individual, em pequenos grupos e grande grupo, o que se traduz numa multiplicidade de interações com adultos e crianças;
- dentro e fora da sala, tornando o leque de experiências o mais abrangente e vasto possível;
- articuladas, recorrendo a duas ou mais áreas de trabalho em simultâneo, complementando as aprendizagens que possam acontecer num determinado espaço;
- mais calmas ou mais agitadas, atendendo aos seus interesses ou ao tipo de experiência que procuram vivenciar e recorrendo àqueles espaços que oferecem maior ou menor actividade.

Estando o espaço dividido em diferentes áreas, tendo, cada uma, características e composições distintas, possibilita várias opções de escolha às crianças. Com efeito, o aluno terá de refletir sobre o que pretende concretizar e averiguar no espaço o que se adequa relativamente ao que procura. Tal como referem Hohman, Banet e Weikart (1995, p.51), as “áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho.” Assim sendo, cada um destes espaços deve estar apetrechado de recursos adequados, de modo a que as crianças possam utilizá-los livremente, sem a intervenção, constante de professor.

7. A organização do espaço pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A perspetiva de organização do espaço de sala de aula no 1.º CEB é diferente da que é adotada na EPE. Como refere Teixeira (2014, p. 35), o cuidado nesta organização centra-se na “disposição das mesas com a intenção de promover a interação entre os alunos e professor”.

De acordo com Névoa (2005, referenciado por Neves, 2014, p. 3), a organização que, na generalidade, se adota hoje em dia pouco se alterou desde o séc. XIX, ou seja,

- Alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efetivos pouco variáveis;
- Professores atuando a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário);
- Espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula;
- Horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do tempo escolar.

Contudo, atualmente, existem vários tipos de ensino e de modelos pedagógicos que podem conduzir a mudanças na organização do espaço, dependendo do tipo de atividade a implementar.

De acordo com Arends (2008, referenciado por Neves 2014, p. 6), existem três formas de ensino que condicionam a organização do espaço da sala de aula, sendo elas o modelo de ensino expositivo, o de instrução direta e o de aprendizagem cooperativa/colaborativa.

O modelo expositivo caracteriza-se por haver diálogo e exposição de conteúdos aos alunos. Desta forma, o professor tem um papel de transmissor do conhecimento, na qual os alunos têm um papel de recetor. De acordo com Rangel (s/d, p. 42), o modelo expositivo tem por base “o domínio do conteúdo pelo professor e a adequação da maneira de apresenta-lo aos alunos, aos interesses e condições do nível escolar e às questões fundamentais dos conteúdos – sua estruturação lógica, sua sequência articulada de conceitos essenciais à compreensão”. Pelo facto de a exposição ser longa, com o intuito de contribuir para a retenção da informação, é recomendado algumas interrupções, com espaço para questões e diálogos, assim como a utilização de recursos e materiais, para servir de motivação. Tal como reforça Rangel (s/d, p. 43) “recomenda-se a diversificação de procedimentos, como interrupções para perguntas ou demonstrações e exemplos, ou mesmo projeções, evitando-se

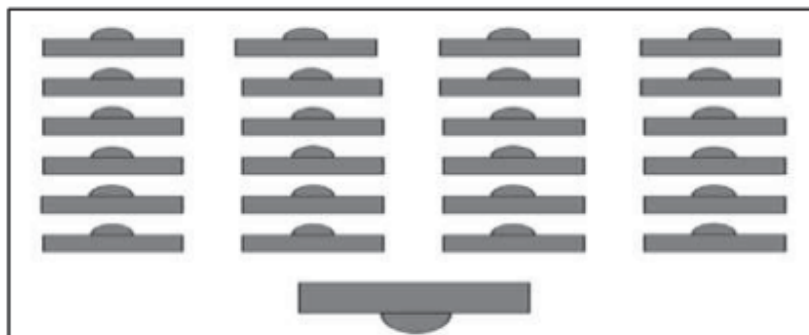


Figura 1. Organização em colunas

tanto o prolongamento da exposição oral, como o uso de um mesmo recurso”. Neste modelo, de acordo com Arends (2008, referenciado por Neves 2014, p. 43), “os professores optam por colocar as mesas e cadeiras em filas e colunas”, à semelhança da representação icónica existente na figura 1.

O modelo de instrução direta, consiste numa abordagem direta dos conteúdos, ou seja, o professor transmite a informação de forma objetiva. Para além disso, há um controlo do comportamento dos alunos, com o objetivo de não haver qualquer distração no processo ensino-aprendizagem. Como é referido por André (2016, p.16), este modelo “valoriza o controlo dos comportamentos em detrimento da componente afetiva, atendendo ao facto de a considerar um indicador de distúrbio para o ensino-aprendizagem”. Desta forma, como refere Arends (2008, mencionado por Neves, 2014, p. 7), as salas de aula necessitam de estar bem estruturadas, com as mesas dispostas por filas alinhadas horizontalmente, tal como mostra a figura 2.

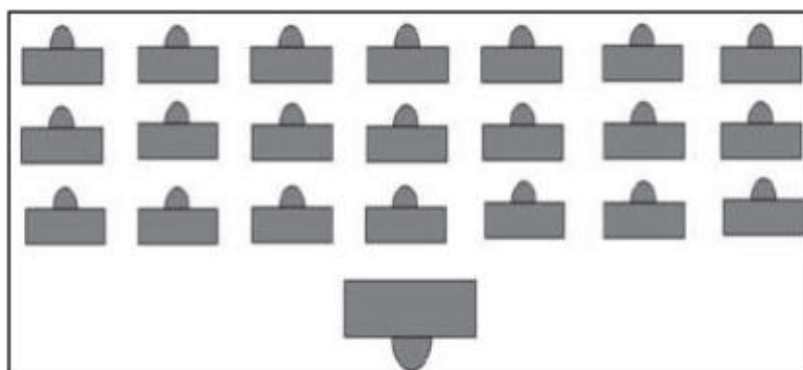


Figura 2. Organização em filas

Numa fase inicial, relativamente ao modelo apontado como aprendizagem cooperativa/colaborativa, é fundamental distinguir estes dois conceitos. No trabalho colaborativo há divisão de tarefas para um determinado fim, isto é, pode-se assumir que o trabalho de grupo é dividido em pequenos trabalhos individuais que, posteriormente, contribuirão para o mesmo fim. Tal como referem Damon e Phelps (1989, mencionados por Fernandes 1997, p. 564) “[n]o [t]rabalho colaborativo os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma”. Quanto ao “trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa” (Damon e Phelps, 1989, mencionados por Fernandes 1997, p. 564). Assim, neste modelo, há muito contato entre os alunos, existindo a necessidade de estarem mais próximos entre si. Desta forma, segundo Arends (2008, mencionado por Neves, 2014, p. 8), mediante esta necessidade, a disposição das mesas em grupos, beneficia a interação entre os alunos, tal como se mostra na figura 3.

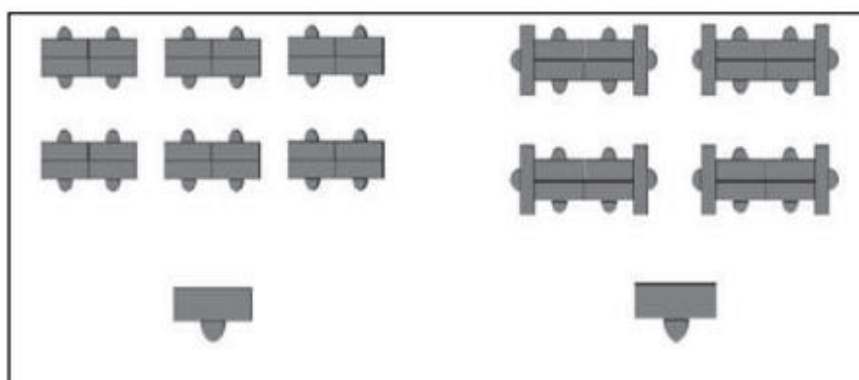
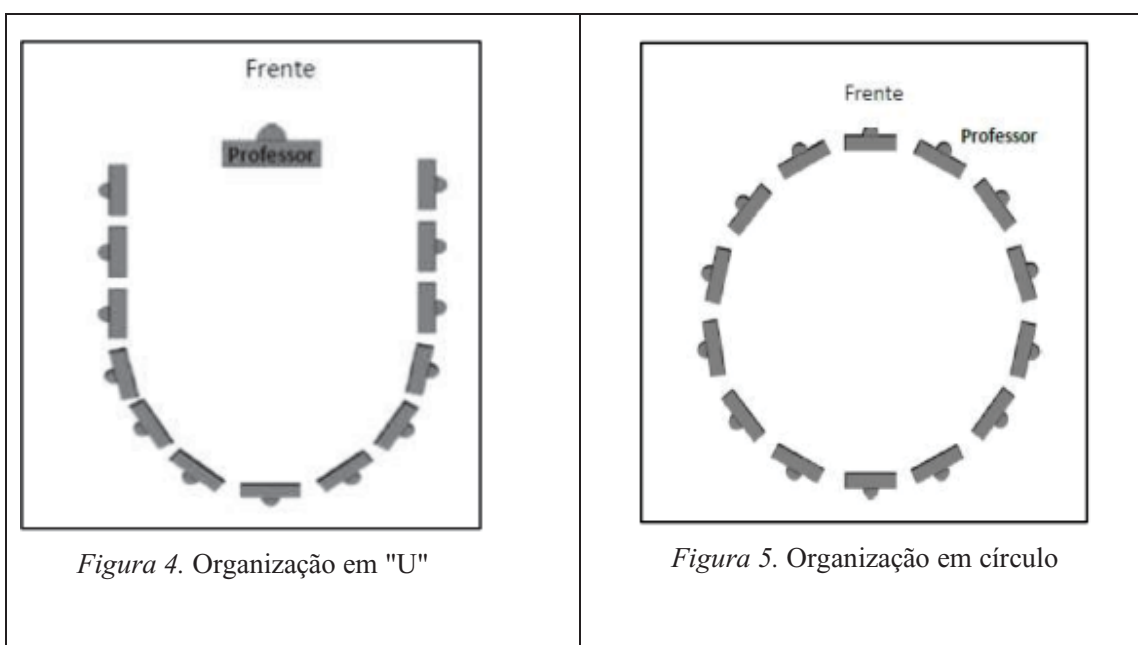


Figura 3. Organização em grupos

Existem algumas semelhanças entre o modelo expositivo e o de instrução direta, na medida em que o professor, em ambos, possui o papel central na transmissão da informação, ao contrário do modelo de aprendizagem cooperativa/colaborativa. Por este motivo, a disposição das mesas nos modelos expositivo e de instrução direta não potencializa a comunicação entre os alunos. Nestes métodos, se houver algum tipo de comunicação entre os alunos durante a abordagem do professor, poderá comprometer a aprendizagem dos mesmos. Desta maneira, pelo facto de haver muita exposição oral e para que os conteúdos sejam bem interiorizados pelos alunos, é necessário que estes permaneçam atentos.

Como mencionamos anteriormente, no modelo de aprendizagem cooperativa/colaborativa, as crianças são as responsáveis por parte da sua aprendizagem, tendo o professor o papel de mediador. Assim, a disposição das mesas em grupo, promove a interação entre os alunos, permitindo a comunicação, através de discussões, partilha de ideias, entre outros, fazendo com que os alunos aprendam uns com os outros, sendo eles os principais intervenientes das suas aprendizagens.

Outras duas formas de organizar a sala de aula é a colocação das mesas em forma de “U” e em círculo, como estão representadas nas seguintes figuras 4 e 5.



Com as mesas dispostas nesta forma, há mais facilidade para a partilha de ideias e discussões de temas, pois, como se pode verificar, todos os alunos possuem contato visual com os colegas e com o professor. Conforme refere Sousa (2016, p. 14), “[e]stas disposições são as mais favoráveis ao debate e à discussão, uma vez que permitem que as crianças se vejam toda[s] umas às outras”. Para além disso, há espaço no meio, para atividades mais práticas, como dramatizações, meditação, entre outras. De acordo com Teixeira e Reis (2012), a disposição em “U” permite a livre circulação do professor na sala, tendo o acesso ao quadro e aos alunos facilitado, mas, por outro lado, coloca os alunos e professor com um

maior distanciamento emocional, e os alunos entre si com maior afastamento físico. A organização em círculo, enquanto que proporciona uma aproximação física e emocional entre todos os intervenientes na sala de aula, dificulta a circulação livre por parte do professor.

Em suma, analisando estas abordagens, confirmamos que, de facto, a organização da sala de aula influencia as relações de todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem. Por conseguinte, o professor necessita ter em conta este fator, bem como o modelo que se adequa ao seu método de ensino e conciliar ambos, de modo a explorar todas as potencialidades dos seus alunos.

8. O espaço pedagógico e a comunicação no Pré-escolar

A aprendizagem pela ação contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças, na medida em que, elas escolhem o material que pretendem explorar e como o pretendem fazer. Esta autonomia, será importante para o aumento da autoconfiança da criança, influenciando assim a sua interação e comunicação com os outros.

Como estudamos anteriormente, verificamos que o espaço pedagógico tem grande influência na aprendizagem das crianças e na interação entre estas. Tal como está referido nas OCEPE (2016, p. 23), o espaço pedagógico “[e]stabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos)”. Apoiando este mesmo raciocínio, Faria (2018, p. 25) afirma que “[o] conhecimento da criança constrói-se a partir da exploração do espaço, objetos, da interação com os outros, pelo que é fundamental que estes sejam organizados de forma a desafiar a criança a nível cognitivo, afetivo, linguístico, social, motor”. Assim, há uma relação direta entre a forma como o espaço pedagógico se encontra organizado e o desenvolvimento do processo comunicacional dos alunos.

À luz do já referido, a comunicação é a base da socialização e, para esta se desenvolver, é necessário existir condições para que todo o seu potencial possa ser explorado. Neste sentido, cabe ao educador organizar o espaço, procurando promover a interação entre aluno/aluno e aluno/professor. Ao ter esta preocupação, o educador estará a facilitar o

desenvolvimento da comunicação, pois “[a] criança vai construindo conhecimento a partir da relação estabelecida com o mundo, envolvendo aspectos da realidade, interagindo com outras pessoas e assim modificando sua forma de agir, pensar e sentir” (Santos & Farago, 2015 p. 120).

O processo comunicacional pode ser desenvolvido através de atividades orientadas, contudo, os momentos de atividades autônomas, em que a criança se sente completamente livre para ser ela própria, também contribuem significativamente para este processo. Nestes momentos, os alunos utilizam o espaço ao seu redor, bem como os materiais nele presentes, para interagirem consigo e com os outros. Através destes momentos, a criança explora a comunicação verbal e não verbal, recorrendo a brincadeiras de faz de conta, dramatizações, desenhos, entre outros. Tudo o que está presente no espaço influencia as relações de todos os seus intervenientes, bem como a forma como os materiais são utilizados (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Assim, é atribuída uma grande responsabilidade ao professor, no sentido de ter de organizar o espaço pedagógico, com o intuito de proporcionar múltiplas experiências aos seus alunos. Estas experiências irão fazer com que a criança cresça e amadureça, de certa forma, autônoma, sendo responsável pelas suas escolhas e atitudes.

Para que aconteça esta aprendizagem autônoma, de acordo com Hohmann e Weikart (2003), é necessário que o espaço:

- seja apelativo;
- esteja dividido em diferentes áreas bem definidas, proporcionando a implementação de atividades variadas;
- possua materiais numerosos, do interesse e realidades das crianças, estando à vista e alcance das mesmas;
- tenha boa circulação entre as diferentes áreas;
- esteja prático, de forma a que a criança possa ir buscar o material e, quando não precisar mais dele, possa arrumá-lo, sem que seja necessário a intervenção do educador.

Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 51) reiteram esta ideia, ao aferir que “as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas”. Posto isto, o espaço pedagógico deverá corresponder às características dos seus alunos, com o objetivo de satisfazer as suas necessidades. Este espaço, de acordo com Hohman e Weikart (2003), deverá permitir a exploração de diversas brincadeiras, individuais ou em grupo, através de construções, jogos, desenhos, pinturas entre outros. Para além disso, não só deverá possibilitar a procura, o uso e a arrumação dos objetos de interesse de acordo com os planos e objetivos das crianças, como também deverá fazer com que as crianças se sintam seguras, valorizadas e curiosas.

As diversas áreas físicas deverão ir ao encontro dos interesses dos alunos, associando-os a diferentes conteúdos pedagógicos, de forma a explorar diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, com o intuito de estimular a linguagem expressiva dos alunos, é importante apetrechar um dos “cantinhos” com objetos interessantes, para que estes, após as suas atividades ou brincadeiras, sintam a necessidade de os descrever aos outros. Embora a abordagem à escrita seja restrita, o facto de haver livros ou outros materiais alusivos a esta pode despertar o interesse das crianças para a escrita de grafemas, bem como o gosto pelas letras (Hohman & Weikart, 2003). De forma a explorarem a expressão dramática, é necessário que haja espaço para tais representações.

A fim de potenciar a exploração das várias competências do currículo, todo o espaço terá de estar organizado de forma a corresponder a essas competências, bem como às necessidades das crianças para que estas se sintam confortáveis neste ambiente.

Como está supradito, o educador precisa de ter em atenção as necessidades e interesses das crianças para a gestão do espaço pedagógico e alterá-lo consoante os mesmos. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 76), “[u]ma equipa de educadores pode resolver modificar a sala por várias razões”. Desta fora, esta preocupação terá de ser alvo de uma reflexão constante, na qual poderá tornar-se necessário uma reestruturação do que já se encontra disposto/organizado, de modo a corresponder a estas novas necessidades. Pode acontecer que uma área não esteja a ser devidamente utilizada, sendo preciso alterar o seu lugar ou renovar os objetos presentes. No caso de uma área despertar o interesse de muitas crianças, talvez seja necessário aumentar o seu espaço, de modo a abranger um maior número

de alunos. Também pode ser que necessitem de mudar, pelo simples facto de estarem habituados ao que tinham (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Deste modo, segundo Zabalza (1998), o educador deverá ter um papel ativo na organização do espaço, baseando-se nas suas intenções educativas, bem como nas metodologias que pretenda adotar. Para este mesmo autor, a organização do espaço pedagógico passa por quatro etapas, como mostra a figura 6.

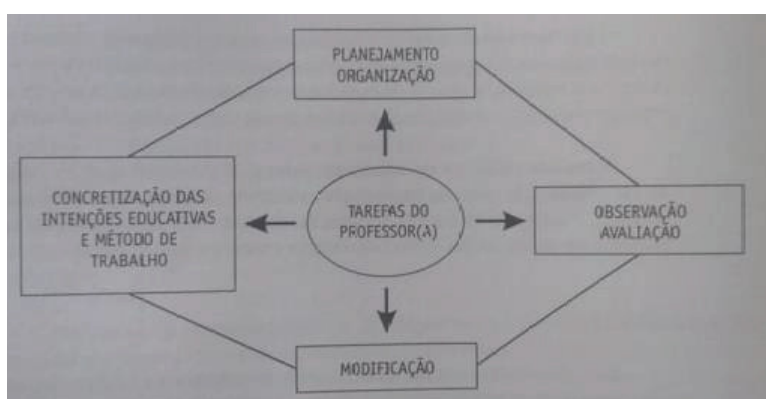


Figura 6. Etapas da organização do espaço pedagógico

A concretização das intenções educativas e métodos de trabalho consiste na observação do espaço disponível e na organização do mesmo, de acordo com a metodologia de trabalho do educador, bem como de alguns princípios básicos. Estes princípios consistem numa organização que promova:

- O papel ativo que a criança poderá ter na sua aprendizagem, tendo à sua disposição materiais que a permitam manipular, experimentar e explorar, de forma construir aprendizagens significativas;
- A autonomia física, mental e intelectual, na qual a criança possa concretizar atividades e rotinas, sem que seja necessário a intervenção do educador;
- A diversificação de espaços que correspondam às diferentes necessidades das crianças (Zabalza, 1998).

Para o planeamento e organização do espaço, segundo Loughlin e Suina (1995), o educador possui quatro tarefas fundamentais a ter em conta na disposição da estrutura básica, a fim de potenciar a aprendizagem. A primeira diz respeito à organização dos móveis de

modo a criar áreas para as diferentes atividades pedagógicas. A segunda corresponde à capacidade de selecionar e reunir materiais, a que os alunos tenham livre acesso. A terceira consiste na disposição dos materiais e em como deverão estar expostos. A última está relacionada com a organização para propósitos especiais, procurando corresponder, por exemplo, às necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais [NEE], ou para algum tipo de atividade específica, que implique mudanças na metodologia abordada até então. Castanho (2020, p. 23), num artigo sobre o Desenho Universal da Aprendizagem, integrado num Referencial de Boas Práticas junto de alunos com Perturbações da Aprendizagem Específicas, recorda a importância “de reorganizar os espaços, de forma a remover obstáculos ao acesso ao conhecimento”

Relativamente à observação e avaliação, o educador deverá estar atento à influência que o espaço exerce nas crianças, observando e refletindo se estas interações estão a contribuir para a aquisição de novas aprendizagens. Deste modo, mediante a possibilidade de a organização não transmitir nada de novo, deverá reformular, para que torne a transmitir. Como referem De Pablo e Trueba (1994, mencionadas por Zabalza, 1998, p. 267), o educador

deverá estabelecer critérios que orientem a análise e a avaliação de tal modo que o planeamento da seleção e da organização do espaço e dos materiais fique afastado da improvisação, do acaso, da rotina e da imitação sem reflexão nem fundamentação.

Num momento posterior à observação e análise da influência que o espaço está a ter na aprendizagem das crianças, a modificação, segundo Zabalza (1998), pode seguir duas direções. Ou o educador avalia as suas intenções educativas, de forma a reavaliá-las, confirmando, ou não, a sua influência, ou reestrutura o espaço, com base na conclusão que obteve da análise anterior, procedendo às devidas alterações que considere necessárias, de forma a corresponder às necessidades verificadas.

Numa sala, onde os materiais estão adequados às crianças e as regras de utilização dos mesmos são estipulados em conjunto com o coletivo, os alunos sentem-se à vontade para usufruir dos mesmos de forma ativa, criativa e dinâmica, através das suas brincadeiras, sem que seja necessária a intervenção direta do educador. Desta maneira, o educador oferece às crianças "o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem" (Hohmann & Weikart, 2011, citado por Moura 2014, p. 30). Estas brincadeiras, que retratam momentos da realidade das crianças, como afirma Gonçalves (2011, p. 9), incentivam as crianças a "pensarem por si

próprias e a expressarem as suas opiniões e saberes." Aí se desenvolve o processo comunicacional, no qual os alunos, através dos diálogos e da expressão corporal, estimulam a comunicação verbal e não verbal. Com efeito, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, citados por Vargas, 2012, p. 20) declaram que "a comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo na vida da criança, com uma componente social e interativa bastante proeminente."

9. O espaço pedagógico e a comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º CEB, as metodologias são diferentes, pois, como referido anteriormente, há um paradigma de funcionamento muito distinto por força da cultura escolar e por escassez de espaço das salas de aula face ao número de alunos. Desta forma, toda a organização da sala de aula, bem como a metodologia abordada pelo professor, para além de ir ao encontro das necessidades das crianças e exigências do currículo, tem de atender às características do espaço físico e do coletivo de crianças.

De facto, toda a organização envolvida no processo ensino-aprendizagem influencia a relação dos alunos com a própria aprendizagem, bem com a interação entre os alunos e entre estes e o professor. No ponto 7, referimos algumas das disposições que são adotadas pelos professores, mediante a metodologia que preferem adotar.

Referente à comunicação e interação entre os alunos, a disposição da sala em "U", em círculo e em grupos, contribui para a partilha de experiências, promovendo a aprendizagem partilhada, em vez da individual. Costa e Pires (s/d, p. 302) referem que "[o]s alunos aprendem não só quando falam mas também quando escutam os outros". Um estudo realizado por Costa e Pires (s/d) concluiu que as aprendizagens dos alunos são potencialmente facilitadas, quanto maior for a capacidade de comunicação oral e escrita. Desta forma, é fundamental investir em atividades e momentos, em que os alunos possam exprimir as suas ideias, aprendendo a argumentá-las e a defendê-las, procurando desenvolver o raciocínio.

Arends (1995) refere que o professor pode não controlar a área do espaço que tem disponível, mas que, dentro dessa área, tem toda a liberdade de ação relativamente à sua gestão. Assim, o professor tem o dever de refletir sobre a forma que mais se adequa à sua metodologia e, ao mesmo tempo, às necessidades do seu grupo de crianças. O mesmo autor refere que, primeiramente, o professor deve realizar uma análise quanto ao tipo de mobiliário que possui, bem como a sua quantidade e, posteriormente, deve refletir sobre a sua abordagem pedagógica, avaliando o tipo e o modo como pretende implementar as atividades. De acordo com Loughlin e Suina (1995, p. 70), “(...) el modo en que los espáacios dispuestos por el profesor, (...), estimulan a los niños a actuar de modos que quizá han sido o no han sido pretendidos por el enseñante.”

Como a comunicação entre alunos exerce grande influência no seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, é fundamental organizar o espaço de forma a favorecer essa comunicação. Segundo Tavares (2000, mencionado por Borges, 2019, p. 37), “é importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação”. Arends (1995, p. 97) acrescenta que “[a] maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”, acrescentando ainda que, a disposição das mesas interfere, positiva ou negativamente, na comunicação e comportamento dos alunos. Para além disso, Borges (2019, p. 38) considera que “as relações e interações são essenciais, o ambiente educativo proporciona diversas formas de relações, sendo essas aproveitadas nas suas potencialidades”.

Assim sendo, o professor deverá organizar o espaço pedagógico, de forma a facilitar o contacto entre os alunos, promovendo, também, atividades que deem abertura para o diálogo e partilha de ideias. Ao aprenderem uns com os outros, os alunos sentem-se valorizados, pelo facto de a sua opinião ter algum relevo tanto na sua aprendizagem como na dos colegas.

Em geral, o espaço, tanto no Pré-escolar como no 1.º CEB, deverá estar adaptado às diferentes necessidades das crianças e aos seus interesses, apetrechado com materiais adequados às diferentes faixas etárias e às múltiplas áreas curriculares, de maneira a potencializar a interação das crianças com o ambiente de sala, das crianças com o

educador/professor e, principalmente, das crianças entre si. Ao fazê-lo, o educador/professor estará a contribuir para fomentar, junto da população-alvo, a autonomia da sua ação e do seu pensamento, ao mesmo tempo que promove a construção do saber, através da interação e comunicação com os outros.

Capítulo III

Os estágios pedagógicos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após dois capítulos, dedicados à revisão da literatura dos vetores principais do nosso relatório, eis-nos chegados à dimensão prática dos Estágios Pedagógicos por nós realizados no pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico. Relativamente a cada um destes níveis, iremos apresentar o trabalho realizado não sem antes explicitar os contextos em que decorreram. Deste modo, iremos proceder a uma caracterização dos meios circundantes, das escolas, das salas e dos grupos de crianças envolvidos, pelo facto de influenciarem, negativa ou positivamente o desenvolvimento das atividades implementadas.

A informação que, de seguida, será exposta foi recolhida a partir das observações e intervenções realizadas na sala de aula, assim como da consulta dos processos individuais dos alunos e dos documentos orientadores da escola.

10. A prática realizada na Educação Pré-escolar

10.1. Caracterização do meio envolvente

O estágio referente à EPE decorreu na EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado. Esta escola está inserida na freguesia da Fajã de Baixo do concelho de Ponta Delgada, sendo um núcleo da Escola Básica Integrada Canto da Maia. Para além deste, existem outros núcleos situados no Ramalho, S. José, Fajã de Baixo e Fajã de Cima, abrangendo uma área de 4 km².

No geral, o setor sociocultural destas freguesias, é bastante ativo, principalmente a nível religioso, musical e desportivo. Relativamente ao nível socioeconómico, as profissões enquadram-se nos setores primário (agropecuária), como a cultura do ananás, secundário (indústrias) e terciário (pequeno comércio e restauração), sendo que a população se situa, maioritariamente, nos dois últimos.

A freguesia da Fajã de Baixo, é privilegiada, devido à sua proximidade ao centro de Ponta Delgada, beneficiando os seus habitantes de inúmeros serviços. Nesta freguesia podemos, também, encontrar algumas instituições, como por exemplo: a Junta de Freguesia da Fajã de Baixo, a Igreja, o Centro Cultural e Social da Casa do Povo, a Casa de Saúde de São Miguel, o Agrupamento 739 do Corpo Nacional de Escutas, o Centro de Estudos Natália Correia, o Centro de Interpretação da Cultura do Ananás, a Plantação de Ananases Augusto

Arruda, o Grupo Folclórico da Fajã de Baixo, a Junta de freguesia de Fajã de Baixo, o Centro Social Paroquial da Fajã de Baixo, a Creche e Jardim de Infância “A Estufinha”, um Posto dos CTT, um Centro de Fisioterapia e a Associação de Futebol de Ponta Delgada.

10.2. Caracterização da escola

A escola encontra-se relativamente bem equipada e em boas condições, resultado de obras realizadas entre os anos 2010 e 2012. Atualmente, podemos observar um grande recreio exterior com zonas verdes, duas zonas lúdicas e dois alpendres. O espaço exterior é de grande importância, pois, apesar de existir um recreio coberto, este é muito pequeno para a quantidade de crianças da escola. Desta maneira, em tempos de chuva, os alunos têm de se dividir entre o ginásio e o alpendre. Relativamente à parte interior, a escola possui doze salas de aula para 1.ºCiclo, cinco para o Jardim de Infância, uma destinada ao Laboratório de Energias Renováveis, nove para gabinetes de apoio (Educativo; NEE; DA; Terapia da fala; ...). Para além disso, há uma biblioteca, uma reprografia, um gabinete de coordenação, uma cozinha, um refeitório, uma arrecadação para material de Educação Física, um polivalente e um hall para receção dos alunos. No total, existem, vinte e uma casas de banho, das quais, duas são destinadas a professores, assistentes operacionais e técnicos, duas são para pessoas com deficiência física, outras duas têm balneários e vestuários, catorze são para alunos e uma serve de apoio à cozinha.

O horário de funcionamento da instituição situa-se entre as 8:00h e as 16:00h, contudo, quando há reuniões, a escola pode encerrar mais tarde. Relativamente às aulas do Pré-escolar, estas iniciam às 8:30h e terminam às 14:25h. Das 10:00h às 10:25h as crianças lancham, seguindo-se o intervalo, e das 12:40h às 13:40h almoçam.

Quanto ao corpo docente, a escola possui catorze professores do 1.ºCiclo, dos quais doze são titulares de turma e dois são de Apoio Educativo, seis educadores, quatro professores de Educação Física, dois professores de Inglês, uma professora de Expressão Musical, uma professora de Expressão Moral e Religiosa Católica, quatro professoras de Educação Especial e uma Engenheira responsável pelo laboratório.

No total, a escola possui 306 alunos, sendo que 98 pertencem ao Pré-escolar e 208 ao 1.º Ciclo.

No refeitório, devido ao elevado número de alunos da instituição, as refeições são realizadas por turnos.

10.3. Caracterização da sala de atividades

De acordo com a OCEPE (2016, p. 26),

[o] conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.

Nesta escola, todos os materiais em que é necessário ter em conta a idade das crianças, nomeadamente, as mesas de trabalho, as cadeiras, os lavatórios e as sanitas, encontram-se devidamente adaptados. Desta maneira, a escola está a promover a autonomia das crianças. As salas têm bastante espaço de arrumação, permitindo ter materiais suficientes para os diferentes tipos de atividades.

A sala, onde decorreu a estágio de Pré-escolar, é bastante iluminada, possuindo enormes janelas em duas das suas paredes, com vista para o recreio exterior. Possui, também, um lavatório, facilitando a limpeza, aquando das atividades plásticas. A organização do espaço escolar é fundamental para um desenvolvimento positivo das diferentes aprendizagens dos alunos. Assim, como afirmam Teixeira & Reis (2012, p. 163), necessita de ser “um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar”. Ao ir ao encontro deste pensamento, a professora procurou organizar o espaço de maneira a que as crianças se sentissem confortáveis. Desta forma, ao entrarmos na sala de aula, podemos encontra-la dividida em diferentes cantinhos, com espaço suficiente para receber várias crianças.

A figura 7, mostra a forma como a sala está organizada, com a respetiva legenda.

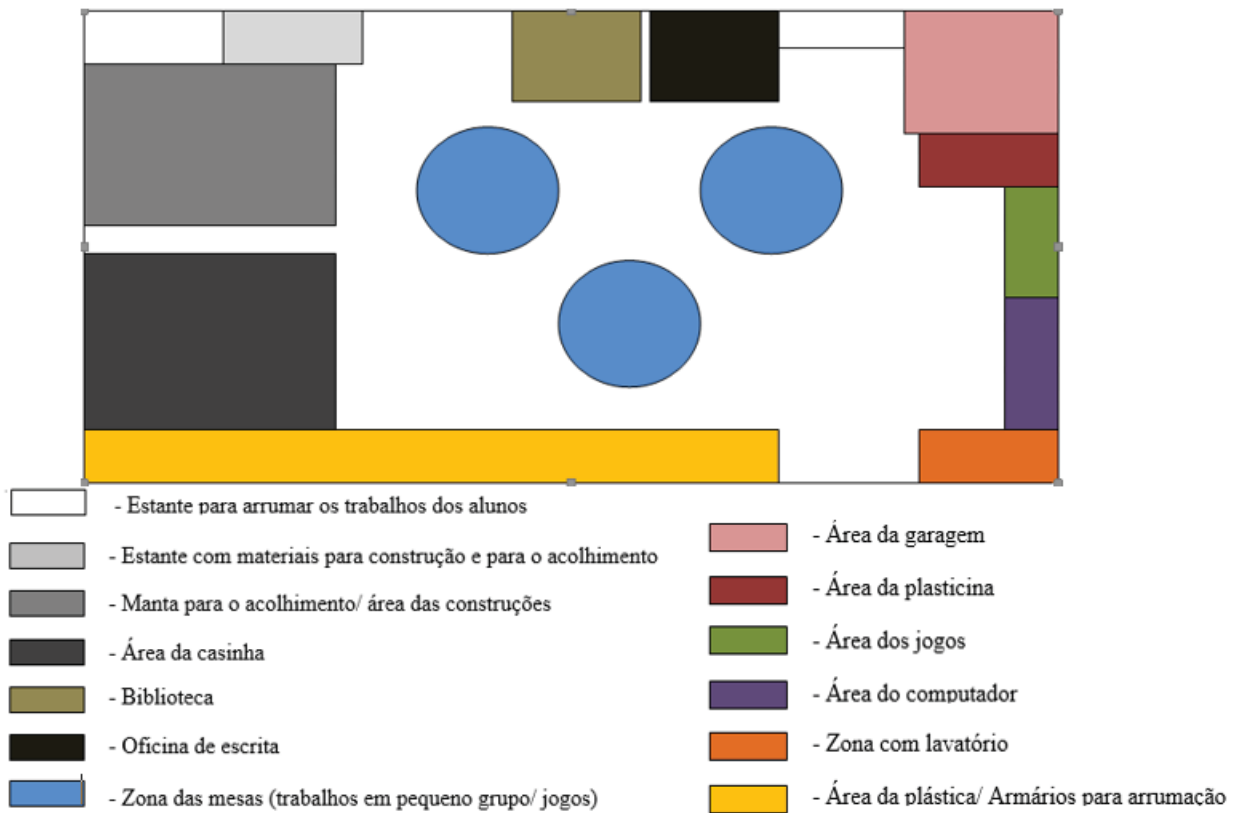


Figura 7. Planta da sala de atividades

Como referido anteriormente, a sala está dividida em diferentes áreas, onde cada uma possui um limite de alunos, de forma a manter uma boa organização espacial. Assim, verificamos:



Figura 8. Área da biblioteca (máximo três crianças)



Figura 9. Área da casinha (máximo quatro crianças)

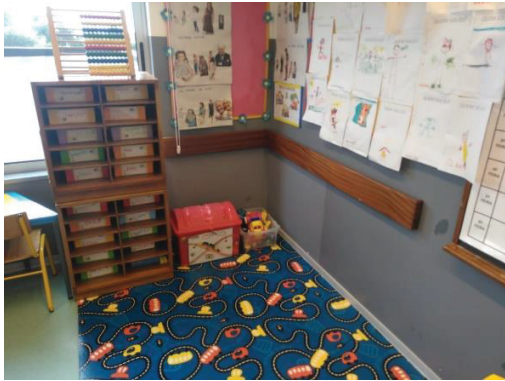


Figura 10. Área da garagem (máximo três crianças)



Figura 11. Área dos jogos (máximo cinco crianças)



Figura 12. Área da oficina de escrita (máximo três crianças)



Figura 13. Área da plasticina (máximo três crianças)

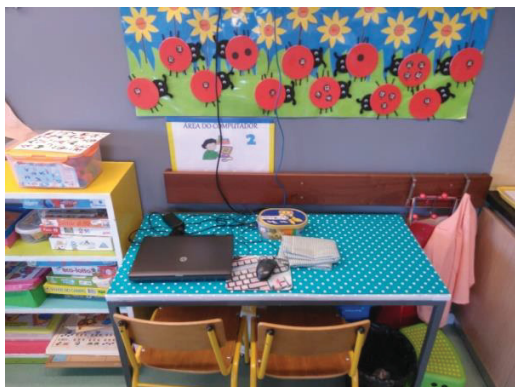


Figura 14. Área do computador (máximo duas crianças)



Figura 15. Área da plástica (máximo seis crianças)

A disposição destes cantinhos pode e deve ser alterada, de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

A decoração da sala assenta, sobretudo, nos trabalhos realizados pelas crianças, que são afixados.

10.4 Caracterização da turma

A turma é composta por nove elementos do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade. Nesta turma, há crianças que são muito participativas, colaborando bastante, tanto na realização das atividades como na cooperação com os colegas de turma, sem esquecer que há crianças bastante tímidas, principalmente quando é necessário intervir perante toda a turma. Para além disso, algumas possuem personalidades bastante fortes, tornando-se, por vezes, desafiadoras e com atitudes pouco adequadas ao normal funcionamento da sala de aula. O facto de haver uma heterogeneidade entre os alunos permite um equilíbrio tanto a nível social, como cognitivo. Cada criança tem a sua visão do mundo, influenciada pelo meio que as rodeia. Assim, as suas atitudes e comportamentos são o reflexo das suas vivências e da educação que lhes é dada em casa. Deste modo, é importante que as crianças conheçam realidades diferentes das suas, o quanto antes, pois quanto mais cedo forem introduzidas essas diferenças, menor será o preconceito. Em geral, todo o grupo é autónomo nas atividades que realiza, seja em ir buscar a cesta para brincar, seja para realizar a sua higiene. Relativamente ao almoço, duas das crianças costumam ser auxiliadas, não por não conseguirem comer sozinhas, mas pelo facto de resistirem a comer.

As características do grupo foram obtidas após a consulta de documentos e durante as observações e intervenções. Através desta consulta, pude conhecer o seio familiar em que cada criança se encontra, nomeadamente, o nível socioeconómico. Considero que é uma turma, relativamente equilibrada a este nível, visto abranger as classes média e baixa, situando-se, maioritariamente, na classe média.

Na sua grande maioria, as crianças vivem com os dois pais, embora haja casos em que vivem numa família monoparental.

10.5. Caracterização dos alunos

O aluno 1 comunica de forma fluente. Faz correspondência termo a termo, tocando na cabeça dos colegas para realizar a contagem. Possui algumas dificuldades em escrever alguns números. Distrai-se com facilidade, independentemente do colega que se encontra sentado ao seu lado. Tem uma correta preensão do lápis, contudo, possui dificuldade no recorte.

O aluno 2 expressa-se de forma bastante clara. Distrai-se com alguma facilidade, principalmente se estiver ao lado do aluno 7, pois possuem uma relação muito próxima. Faz correspondência termo a termo, tocando na cabeça dos colegas para realizar a contagem. Possui dificuldade no recorte, contudo tem uma correta preensão do lápis. O aluno em questão tem dificuldade em respeitar a sua vez de falar, querendo ser sempre ele a responder às questões.

O aluno 3 possui um raciocínio pouco desenvolvido, assim como, dificuldade na escrita do seu nome e de alguns números. Faz correspondência termo a termo, necessitando de tocar para contar. O aluno tem uma expressividade acentuada.

O aluno 4 que gosta de participar nas atividades, possui uma boa relação com os colegas. Oralmente, expressa-se pouco, mas com fluência. Não se distrai com facilidade, mantendo-se focada nas atividades. Demonstra uma preensão do lápis correta, no entanto, possui dificuldade no recorte.

O aluno 5 é uma criança sonolenta, demonstrando pouco interesse nas atividades realizadas. Expressa-se pouco, oralmente, mas fluentemente. Distrai-se com frequência e com facilidade. Faz contagem termo a termo, necessitando tocar para contar. Escreve o seu nome com alguma dificuldade, mesmo com ajuda.

O aluno 6 é uma criança com NEE, uma vez que tem um distúrbio do espectro autista. Possui dificuldades graves em resolver problemas, em gerir situações de stress e outras exigências psicológicas, em controlar o seu próprio comportamento, em interagir nas relações interpessoais básicas, em comunicar e receber mensagens não verbais e em estabelecer um discurso linear. Contudo, a criança pronuncia bem algumas palavras, reconhece e associa os números e a sua respetiva quantidade, até uma dezena. Para além disso, a criança sabe falar algumas palavras em Inglês.

O aluno 7 expressa-se com enorme facilidade e de forma muito clara. Possui um raciocínio bem desenvolvido. Escreve o nome sem auxílio e não necessita de tocar para concretizar contagens. Demonstra uma participação bastante ativa assim como um vocabulário rico. Tem uma preensão correta do lápis.

O aluno 8 é uma criança que falta imenso, pelo que não foi possível recolher muitas informações sobre ele, contudo, pelo que podemos observar, distrai-se com bastante facilidade, resistindo, um pouco, na realização das tarefas. Tem dificuldade na escrita do seu nome, assim como no manuseamento da tesoura.

O aluno 9 expressa-se com enorme facilidade e de forma muito clara. Possui um raciocínio bem desenvolvido. Escreve o nome sem auxílio e não necessita de tocar para concretizar contagens. Demonstra uma participação ativa, expressando-se com um vocabulário rico. Tem uma preensão correta do lápis.

O aluno 10 distrai-se com bastante facilidade com qualquer colega. Tem alguma dificuldade em se expressar oralmente. Realiza contagem termo a termo. Escreve o nome com auxílio. Possui uma preensão correta do lápis.

O aluno 11 distrai-se com bastante facilidade, demonstrando, com alguma frequência, falta de respeito, tanto para com os colegas, como para com os professores. Por vezes, recusa-se a realizar as tarefas propostas. Para além disso, intervém de forma impertinente. Escreve o seu nome com auxílio.

O aluno 12 expressa-se com pouca frequência, mas com fluência. Realiza contagens termo a termo. Escreve o seu nome com auxílio. É empenhado nas atividades que realiza. Possui uma preensão do lápis correta.

O aluno 13 intervém pouco, geralmente, apenas quando solicitado e, mesmo assim, com algum esforço. Distrai-se, por vezes, com os colegas. Realiza contagens termo a termo e escreve o seu nome com auxílio. Demonstra uma preensão correta do lápis.

O aluno 14 comunica de forma fluente, consegue escrever o seu nome com auxílio. Faz correspondência termo a termo, tocando na cabeça dos colegas para realizar a contagem. Possui algumas dificuldades em escrever alguns números. Distrai-se com facilidade, independentemente do colega que se encontra sentado ao seu lado. Possui dificuldade no recorte, contudo tem uma correta preensão do lápis.

O aluno 15 distrai-se com bastante facilidade com qualquer colega. Tem alguma dificuldade em se expressar oralmente. Realiza contagem termo a termo. Escreve o nome com auxílio. Possui uma preensão correta do lápis.

O aluno 16 distrai-se com imensa facilidade em todas as atividades que estão a ser realizadas. Tem dificuldade na escrita do seu nome. Realiza contagens termo a termo com alguma dificuldade. Esta criança é muito expressiva.

O aluno 17 expressa-se com enorme facilidade e de forma muito clara. Possui um raciocínio bem desenvolvido. Escreve o nome com auxílio e não necessita de tocar para concretizar contagens. Demonstra uma participação ativa, assim como um vocabulário rico. Tem uma preensão correta do lápis.

O aluno 18 encontra-se numa Idade Mental Global de, aproximadamente, 49 meses. Apresenta um raciocínio prático inferior para a sua idade. O aluno demonstra pouca autonomia, recorrendo à ajuda do professor para finalizar as tarefas. O aluno usufrui de apoio educativo e está à espera do resultado da avaliação especializada, realizada pelo Núcleo de Ensino Especial.

O aluno 19 comunica de forma fluente, consegue escrever o seu nome com auxílio. Faz correspondência termo a termo, tocando na cabeça dos colegas para realizar a contagem. Possui dificuldades em escrever alguns números. Distrai-se com facilidade, independentemente do colega que se encontra sentado ao seu lado. Possui dificuldade no recorte, contudo tem uma correta preensão do lápis.

10.6. Caraterização das rotinas

É importante que as crianças, desde cedo, sejam autónomas, tendo consciência das suas atitudes e se responsabilizem pelas mesmas, para que se habituem a respeitar os outros, dependendo apenas de si próprias, conseguindo conviver em sociedade. Desta maneira, é importante criar rotinas dentro e fora da sala de aula. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), a rotina diária possibilita às crianças, controlar parte do desenrolar do seu quotidiano, através da antecipação dos momentos. Assim, o espaço deve transmitir conforto e estabilidade, dando à criança a responsabilidade de gerir e preparar as suas atividades do dia a dia de forma autónoma. Como tal, o Pré-escolar estava organizado em várias rotinas.

Às 8:30h, as crianças entravam na sala e dirigiam-se à manta com o intuito de realizar o acolhimento. Este acolhimento, consistia na entoação da canção de bom dia e em preencher os quadros de presenças, do tempo, do calendário, das tarefas e da quantidade de alunos presentes e ausentes. Se a atividade seguinte fosse para ser realizada em pequeno grupo, as crianças preenchiam o quadro do trabalho nas áreas. Em seguida, mostraremos os quadros acima referidos.



Figura 16. Calendário



Figura 17. Quadro de presenças



Figura 18. Quadro do tempo



Figura 18. Quadro das tarefas

TRABALHO NAS ÁREAS									
	ESCRITA	BIBLIOTECA	PLÁSTICAS	CONSTRUÇÕES	PLASTICINA	CANVAZ	COMPUTADOR	GAZALHEM	INHOZ
2ª FEIRA									
3ª FEIRA									
4ª FEIRA									
5ª FEIRA									
6ª FEIRA									

Figura 9. Quadro do trabalho nas áreas



Figura 21. Quadro "Quantos somos?"

Pelas 10:00h, as crianças lanchavam e, posteriormente, dirigiam-se ao recreio para o intervalo. Regressavam à sala de aula às 10:25h e ao 12:00h realizam a higiene para almoçarem. Da parte da tarde, as aulas iniciavam às 13:40h, com os alunos sentados na manta antes de começarem as atividades, e terminavam às 14:25h. Às terças-feiras, a turma tinha uma sessão de noventa minutos de expressão dramática. Nesse momento, a turma era dividida em dois grupos, para que todos pudessem disfrutar e potencializar ao máximo os benefícios desta aula.

10.7. Atividades promotoras da comunicação

O estágio no pré-escolar decorreu de forma satisfatória, em conformidade com o previsto no regulamento, através da planificação, lecionação e posterior reflexão de seis sequências didáticas, as quais tiveram na sua base vários temas a explorar, bem como conteúdos adstritos a este nível de ensino, sob a orientação da Educadora Cooperante da Escola e da Orientadora da Universidade. O conjunto das atividades propostas às crianças, com o intuito de potencializar a comunicação, encontra-se em Tabela elaborada para o efeito (Anexo 1), a qual nos permite compreender o trabalho realizado em sede de estágio no pré-escolar em termos da calendarização das sequências didáticas, temáticas/conteúdos explorados, atividades e metodologias propostas, bem como a organização espacial utilizada nas diferentes tarefas.

Das atividades propostas às crianças, no pré-escolar, iremos apresentar algumas de forma detalhada e refletir sobre as mesmas, nomeadamente, a “Hora das Novidades”, o “Baú

das Histórias”, o Jogo Dramático e a utilização da “Caixa das Rimas”. Em destaque estarão os diferentes domínios da língua (oralidade, leitura e escrita), os quais estão presentes em todos os contextos do dia-a-dia, desde o simples gesto de dizer ‘Bom dia’, até às atividades mais complexas que, eventualmente, as crianças desenvolvam. Desta forma, irei referir algumas das atividades que implementamos, com o intuito de promover a interação entre as crianças. É importante lembrar que, previamente à exploração das atividades, procuramos discernir os conhecimentos prévios dos alunos e abordar as atividades a partir dos mesmos. Saliento que a sala de aula estava muito bem dividida e organizada, pelo que não foi necessário proceder a muitas alterações para a implementação das atividades. O que fizemos, essencialmente, foi explorar as atividades nos respetivos cantinhos, mediante os conteúdos.

Verificamos que, na turma, existiam alunos que tinham dificuldade em participar, quando solicitados, sob o olhar dos restantes colegas, por serem tímidos, ou por terem baixa autoestima. Assim, com o intuito de potenciar a comunicação entre os alunos, introduzi uma rotina, intitulada “Hora das Novidades”. Nesta rotina, os alunos tinham de descrever uma experiência, uma história, um objeto, algo que fosse do interesse deles. Esta rotina não demoraria mais do que dez minutos, o que corresponderia, sensivelmente, à intervenção de três crianças, diariamente, e foi incorporada no acolhimento. No final de cada intervenção, havia um pequeno momento dedicado a alguma questão/dúvida que a restante turma quisesse colocar a quem interveio. Preferimos que fossem as crianças a escolher se queriam ou não participar, autonomamente, visto que o objetivo era desenvolver a comunicação, mas de forma a que estas se sentissem à vontade e não forçadas a tal. Pretendíamos que ultrapassassem o receio de falar para todos e não que se restringissem ainda mais. De modo a verificar a participação das crianças, principalmente das mais tímidas, ao longo do estágio, construí uma tabela de observação semanal (Anexo 2). Tínhamos consciência de que as crianças menos tímidas iriam querer participar todos os dias, ou, pelo menos, quase todos os dias. Por este motivo, foi necessário a nossa monitorização para que fosse possível a participação de todos. Notamos uma ligeira melhoria nas participações das crianças tímidas. Nas nossas primeiras intervenções, nenhuma destas crianças quis participar. Contudo, talvez por observarem a animação dos colegas aa contribuírem para este momento, aos poucos, foram procurando intervir, ainda com algum receio. No final do estágio, todas as crianças tinham participado, pelo menos, duas vezes, inclusive as mais envergonhadas.

O momento anteriormente descrito foi criado, especificamente, para desenvolver a vontade de participar e comunicar dos alunos. Para além desse, implementamos outras atividades que não só tinham o propósito de potencializar a comunicação, como também o de desenvolver outras competências, em simultâneo.

Foram várias as atividades em que as crianças teriam de elaborar frases de forma formal, ou seja, tendo em conta um tema e não frases aleatórias. Um dos momentos foi durante a utilização do “Baú das Histórias” (Anexo 3). Como todas as semanas houve uma temática para ser explorada, previamente à realização deste momento, pedimos aos alunos para trazerem algum objeto alusivo à temática em questão. Este objeto seria colocado dentro do baú, para que fosse possível a realização desta atividade. Optamos por pedir aos alunos para trazerem objetos, por ser uma forma de os motivar para atividade e, para além disso, era uma garantia de que existiam objetos suficientes para que todos pudessem participar na elaboração da história. Assim, os alunos tiravam um objeto de cada vez e, a partir destes, construíam uma história. Embora esta fosse uma atividade de leitura, não foi realizada na biblioteca. Em vez disso, consideramos pertinente realizá-la na manta do acolhimento, pelo facto de ser o único sítio em que era possível manter os alunos sentados à volta do baú, utilizando assim uma estratégia promotora da comunicação. Foi uma atividade muito interessante e verificou-se que as crianças tinham algumas dificuldades em construir frases de acordo com um tema. A primeira vez que implementamos esta atividade, observamos que os alunos tinham dificuldade seguir uma linha de raciocínio coerente. Apenas alguns participaram, efetivamente, na construção da mesma. Procuramos que todos contribuíssem, mas não foram muitos os que deram ideias para o seguimento da história. Na segunda vez em que exploramos o “Baú das Histórias”, contrariamente ao que aconteceu da primeira vez, mesmos os alunos que pouco intervinham conseguiram criar uma história, envolvendo todos os objetos. Foi notória a diferença da primeira para a segunda vez. Assim, deduzimos que as dificuldades que observamos quando introduzimos o baú, foi pelo facto de as crianças não terem tido tempo suficiente para explorar o conteúdo e por estarem desenquadradas da metodologia. Este método de criar histórias foi interessante e desafiador, tanto para as crianças, como para nós. De todas as atividades que implementamos, esta foi aquela em que nos sentimos mais inseguros e com algum receio, pois não estávamos confortáveis em gerir uma atividade deste género, na medida em que o desenrolar da história dependia dos objetos

que saíssem, independentemente do que estava planeado. Contudo, consideramos que correu bem. Ao mesmo tempo, foi das atividades mais importantes que implementamos, tanto para a nossa formação, tendo em conta que saímos, por inteiro, da nossa zona de conforto, conseguindo gerir bem o momento, como para as crianças, pois contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, oralidade e coerência de ideias na criação de uma história.

Com o intuito de explorar a consciência linguística dos alunos, implementamos várias atividades com o propósito de despertar o interesse pela escrita e leitura das crianças. Uma destas atividades consistiu na exploração de uma caixa das rimas (Anexo 4). A caixa continha imagens de diversos objetos e o respetivo nome por baixo. Esta atividade foi implementada na oficina de escrita, com dois alunos de cada vez. Optamos por realizá-la em pares, para que houvesse espaço para debate e discussão entre os alunos. Enquanto realizávamos esta atividade, a restante turma encontrava-se a realizar outras tarefas nos restantes cantinhos. No início, notamos que alguns alunos tiveram dificuldade em interiorizar o conceito de rima. Por vezes foi necessário intervirmos, perguntando-lhes o que encontravam de semelhante nas palavras que escolhíamos. Após algumas explicações e exemplos, a maioria das crianças percebeu que, efetivamente, a condição para que duas palavras rimem, é terminarem com o mesmo som e, em termos visuais, geralmente com as mesmas letras. Posto isto, verificamos que os alunos perceberam o conceito, pois, a partir da nossa demonstração, a atividade decorreu sem grandes dificuldades. Um dos pares, mesmo sem a nossa intervenção, conseguiu completar a atividade, encontrando todos os pares de imagens/palavras que rimavam. Como uma das crianças estava bem ciente do que era necessário fazer, foi capaz de explicar à outra, de tal forma que, mesmo a que tinha mais dificuldade, conseguiu perceber o conceito da atividade. Esta tarefa demorou mais do que tínhamos previsto, pois houve que dar tempo para a interiorização do conceito de rima por parte dos alunos. Embora, no início, tenham mostrado algumas dificuldade, dependendo da sensibilidade e consciência fonológica de cada um, no final, perceberam que, para concretizar as rimas, tinham de atentar nos último(s) som(s) de cada palavra. Lamentamos apenas ter implementado esta atividade no final do estágio, o que não nos permitiu averiguar se o conceito de rima perdurou no tempo.

De seguida, passamos a apresentar uma atividade que teve por base uma história implementada na quarta intervenção. Para começar, importa referir que, para esta história,

optamos por mudar de ambiente, de forma a despertar o interesse dos alunos. Assim, antes destes chegarem à sala, juntamos as mesas que estavam presentes na zona comum, onde bebem o leite, e colocamos lençóis por cima, formando uma cabana, para que a história fosse contada dentro desta. Escolhemos estas mesas por serem mais altas do que as que estavam na sala. De todas as histórias abordadas, esta foi, sem dúvida, aquela em que os alunos se mostraram mais motivados e interessados, talvez pelo ambiente ter sido alterado. No final da leitura e exploração da história, solicitamos aos alunos que procedessem ao reconto da mesma em casa, junto dos pais ou outros adultos responsáveis pela criança.

A fim de avaliar a participação de todos, distribuímos pelas crianças um folheto intitulado “Boletim Dar e Receber” (Anexo 5), para levarem para casa e explorarem com os pais. Neste boletim, podemos observar uma parte que contextualiza a atividade e o que era proposto, bem como algumas imagens da história para ajudar os alunos a recontá-la. No final deste boletim, pedimos aos pais para relatarem resumidamente o que ouviram dos seus filhos, de modo a que pudéssemos constatar o cumprimento das tarefas do contar da história e do reconto da mesma por parte dos pais. Estes mostraram-se muito satisfeitos por verem o entusiasmo dos alunos a relatarem as sequências narrativas, assim como valorizaram bastante a atividade, mencionando que este tipo de metodologia deveria ser incentivado nos alunos, na medida em que desenvolve a comunicação oral, estimula a memória e, principalmente, proporciona novas interações entre pais e filhos. Foi muito interessante observar as diferentes reações das crianças ao nos entregarem os boletins, não só por mostrarem que realmente fizeram o pedido, como também por verem o interesse dos pais em algo realizado em conjunto.

11. A prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

11.1. Caraterização do meio envolvente

O presente estágio foi realizado na escola EB1 de Santa Clara, pelo que iremos proceder à caraterização desta freguesia, localizada no Concelho de Ponta Delgada. Com uma área de 2,4 km², tem um total de, sensivelmente, 4500 habitantes. Porque fica situada mesmo na contiguidade da cidade com o mesmo nome do concelho, nos arredores desta freguesia existem algumas atrações importantes que podem ser exploradas, tais como a gruta do carvão, a Igreja do Santo Cristo dos Milagres e a de S. José, as atrações e serviços na Avenida marginal, o Forte de S. Brás com o seu museu, o cais de pesca e o porto de cruzeiros, bem como a Lota S.A. onde é transacionado todo o pescado capturado por embarcações de pesca local e costeira.

11.2. Caraterização da escola

Esta escola é um dos núcleos pertencentes à Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Quanto ao restante grupo, encontra-se distribuído por várias freguesias do concelho de Ponta Delgada, nomeadamente, uma escola na freguesia de São Sebastião, situada na Matriz, duas em São Roque e no Livramento.

A escola possui três edifícios, separados entre si por um enorme recreio exterior. Dois destes edifícios são compostos por salas de aulas, para as duas turmas do 1.º ano, três do 2.º ano, duas do 3.º ano, duas do 4.º ano, uma para apoio educativo e uma para apoio socioeducativo. O outro edifício divide-se em duas secções: no lado esquerdo, existe um ginásio para as aulas de Educação Física e, no lado direito, encontra-se a cantina para lanches e almoços dos alunos. Pelo facto de não existir recreio coberto, quando chove, embora o espaço fosse pequeno, as crianças ficavam nos corredores de acesso às salas de aula, à espera do toque para retomar as aulas.

O recreio é bastante amplo, com espaço suficiente para as crianças descomprimirem, sendo uma parte em relvado e outra em cimento. Na parte do cimento, encontramos um campo mais específico para jogos com bola, onde constam tabelas de basquetebol e, distribuído pela restante área do recreio, alguns jogos desenhados no chão, como o jogo da Glória, jogo do Stop e o jogo do Galo. Para além disso, o recreio possui um pequeno parque

infantil, com um baloiço funcional e escorregas. No geral, e caso o tempo o permita, o recreio é um bom local para realizar atividades diferentes e externas à sala de aula.

A EB1/JI de São Pedro iniciava as suas atividades letivas às nove horas da manhã sendo que o portão do estabelecimento abria às oito horas e trinta minutos. O intervalo da manhã decorria entre as 10h30 e as 11h e o almoço entre as 12h30 e as 13h30. No que diz respeito ao término das aulas, dependia de cada turma, variando entre as 15h e as 15h45, no caso da turma da Professora Sandra Medeiros, onde estagiávamos às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, as aulas terminavam às 15h, às terças-feiras e às quintas-feiras, terminavam às 15h45.

11.3. Caraterização da sala de aula

Relativamente à sala de aula, ao entrarmos, observávamos dois grandes janelões na parede da direita. No fundo da sala existiam várias estantes e dois armários permitindo um arrumação organizada. À esquerda da sala, verificávamos uma longa bancada, juntamente com um lavatório. Quanto à disposição das secretárias dos alunos, estavam organizadas em três linhas, tendo a primeira cinco mesas, a segunda seis mesas e a terceira quatro mesas, de modo a que o professor pudesse circular entre elas. Uma grande parte das paredes estava revestida com cortiça, tornando fácil a fixação de cartazes ou placares ao longo da sala. Para além disso, no que toca a materiais, a sala possuía um ábaco, puzzles relacionados com a matemática, entre outros jogos, cartazes alusivos à classe dos adjetivos, dos nomes e dos artigos definidos e indefinidos, tabela dos 100, estados do tempo, entre outros. A sala possuía, também, um quadro de ardósia. A figura seguinte mostra a forma como a sala se encontra organizada.

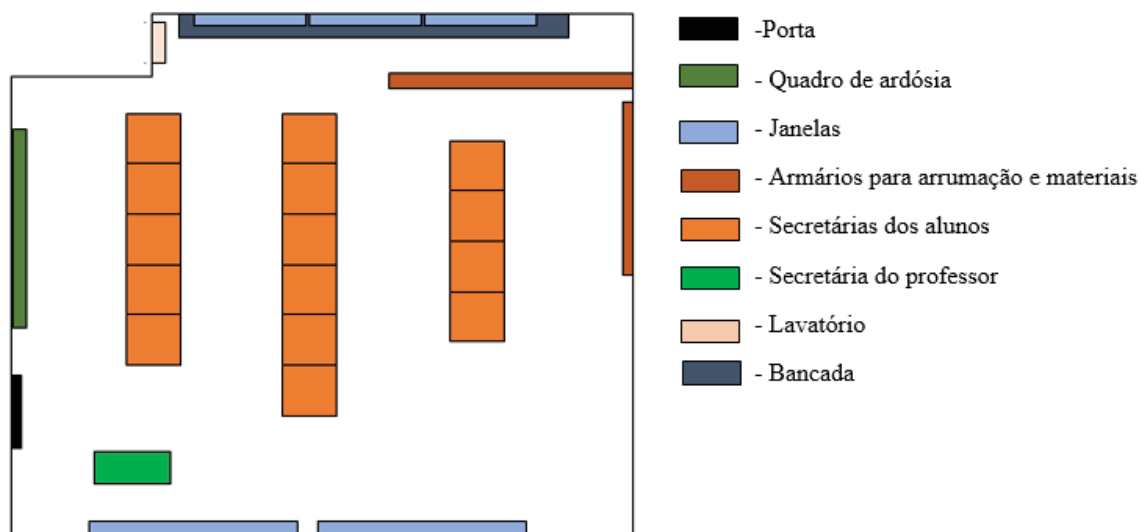


Figura 22. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo

11.4. Caracterização da turma

A turma E do 2.º ano era composta por quinze alunos, sendo seis raparigas e nove rapazes, dos quais cinco com NEE e dois aguardavam o resultado da avaliação do Núcleo do Ensino Especial. Importa ainda referir que um destes alunos repetia o 1.º ano, outro usufruía de um programa socioeducativo integrado no 1.º ano e seis tinham o currículo de 2.º ano adaptado. Os restantes alunos da turma, de uma forma geral, situavam-se numa avaliação entre o suficiente e o bom. Relativamente ao corpo docente, este era composto pela professora titular Sandra Medeiros, pelo professor de Expressão Físico-Motora Luís Guimarães, pela professora de Inglês Ana Paula Medeiros, pela professora do apoio educativo Luménia Cabral, pelos professores do núcleo do ensino especial André Cardoso, Graça Barbosa e Teresa Jacob.

No geral, a turma não tinha qualquer autonomia, pois recorriam, demasiadas vezes, ao professor, evitando realizar as tarefas por eles mesmos. Para além disso, apresentavam muitas dificuldades nas três áreas nucleares - Português, Matemática e Estudo do Meio -, especificamente a nível de criatividade, vocabulário, interpretação e raciocínio. Para além disso, verificamos que tinham bastante dificuldade em reter a informação trabalhada na sala de aula, embora, de forma menos acentuada na disciplina de Estudo do Meio, bem como

pouca motricidade fina ao nível da preensão do lápis, caligrafia, manuseamento da tesoura, pintura e colagem.

A maioria das famílias dos alunos encontrava-se num nível socioeconómico baixo. Consequentemente, a escola não era tão valorizada quanto o desejado. Para além disso, foi-nos dado a conhecer que os pais, por possuírem formação académica mais modesta, não conseguiam acompanhar a escolaridade dos filhos. Desta maneira, muitos alunos não tinham incentivo para trabalhar em casa, resultando em desinteresse e falta de motivação.

11.5. Caraterização dos alunos

Fruto da observação e com base na leitura de relatórios e conversas com a docente cooperante, foi-nos permitir compreender melhor o coletivo de alunos com os quais trabalhamos. Assim, podemos o seguinte:

O aluno 1 possuía um currículo socioeducativo, estando ausente todas as manhãs da sala de aula. Para além de não ser assíduo, estava sempre a tentar destabilizar o ritmo de trabalho dos colegas, não mostrando qualquer motivação para a aprendizagem.

O aluno 2 era assíduo e pontual. Tinha uma necessidade de participar e de mostrar que sabia, mesmo quando não estava na sua vez de participar. Revelava facilidade na aquisição e compreensão dos conteúdos das diversas áreas abordados na sala. Conseguia concentrar-se nas tarefas, apesar de, por vezes, se distrair com o colega do lado.

O aluno 3 era assíduo e pontual, empenhado no seu trabalho, com uma grande capacidade de organização, principalmente no seu caderno e com uma excelente caligrafia. Tinha facilidade em adquirir novos conhecimentos, no entanto era muito tímido no que diz respeito à participação.

O aluno 4 era assíduo e pontual. Tinha imensas dificuldades em todas as áreas curriculares, possuindo um Plano Educativo Individual [PEI]. Tais medidas estavam a proporcionar um desenvolvimento positivo, pois, o aluno conseguia ler, embora por sílabas. Para além disso, o aluno tinha dificuldades na oralidade estando na lista de espera para terapia da fala. Possuía imensas dificuldades de comportamento, estando, constantemente, a distrair o colega do lado, e em realizar as tarefas propostas.

O aluno 5 era pouco assíduo, faltando algumas vezes, facto que influenciava a sua aprendizagem. Possuía dificuldades em todas as áreas curriculares. Para além disso, o aluno não tinha qualquer motivação para a aprendizagem, recusando-se muitas vezes a trabalhar.

O aluno 6 era pouco assíduo, contudo, motivado e interessado pela aprendizagem. Realizava as tarefas propostas com alguma concentração e empenho.

O aluno 7 era assíduo e pontual. Tinha alguma motivação para a aprendizagem, contudo, era bastante inseguro quando solicitado a participar oralmente. Tinha dificuldades em concentrar-se na realização das tarefas propostas, distraíndo-se com facilidade.

O aluno 8 não era nada assíduo, faltando imensas vezes. Tinha dificuldades em todas as áreas curriculares, estando à espera de ser avaliado. Não se conseguia concentrar nas tarefas propostas, distraíndo-se sozinho ou com o colega do lado.

O aluno 9 era assíduo e pontual. Por ter imensas dificuldades em todas as áreas curriculares, possuindo um PEI. Tais medidas proporcionaram um desenvolvimento positivo, tendo em conta que o aluno estava a conseguir ler.

O aluno 10 era assíduo e pontual. Tinha algumas dificuldades nas áreas curriculares, embora, conseguisse acompanhar o ritmo da turma com alguma dificuldade. Para além disso, distraía-se com facilidade, conversando algumas vezes com o colega do lado.

O aluno 11 era assíduo e pontual. Era motivado para a aprendizagem, mostrando um boa organização no seu material. Para além disso, possuía uma boa caligrafia e expressão oral. Distraía-se por vezes a conversar, mas este facto não se evidenciava na apreensão dos conteúdos.

O aluno 12 era assíduo; contudo, não era pontual, chegando atrasado quase todos os dias, inclusive em dias de avaliação. Era um bom aluno, com alguma facilidade em todas as áreas curriculares e com uma leitura muito boa e entoada. Realizava as tarefas propostas com motivação, empenho e concentração.

O aluno 13 era assíduo e pontual. Era um aluno razoável, na medida em que realizava as tarefas propostas com alguma eficiência. Apesar disso, este aluno não possuía qualquer organização, tendo dificuldade em encontrar as folhas e os livros, quando solicitado. Era um aluno que se distraía com muita facilidade, prejudicando o colega do lado. Este aluno usufruía de terapia da fala.

O aluno 14 era assíduo e pontual. Usufruía de um PEI por ser um aluno com NEE. Procurava participar oralmente, embora, algumas vezes de forma descontextualizada.

O aluno 15 era assíduo e pontual. Usufruía de um PEI por ser um aluno com NEE. Distraía-se com imensa dificuldade, a maioria das vezes sozinho, não prestando atenção ao que o professor estava a falar e não terminando as tarefas propostas.

11.6. Atividades promotoras da comunicação

O estágio no 1.º CEB decorreu em conformidade com o previsto no regulamento através da planificação, lecionação e posterior reflexão de nove sequências didáticas, as quais tiveram na sua base as diferentes áreas curriculares sob a orientação da Professora Cooperante da Escola e do Orientador da Universidade. As atividades implementadas com o intuito de potencializar a comunicação encontram-se em Tabela elaborada para o efeito (Anexo 6), a qual nos permite compreender o trabalho realizado em sede de estágio no 1.º CEB, em termos da calendarização das sequências didáticas, conteúdos explorados, atividades e metodologias propostas, bem como a organização espacial utilizada nas diferentes tarefas.

Tal como criamos a “Hora das Novidades” no Pré-escolar, decidimos criar um momento idêntico no 1.º Ciclo, oferecendo, assim, aos alunos, um momento de interação significativa como forma de os valorizar e arrancar com mais um dia de escola. Esta atividade foi implementada nos primeiros quinze minutos de todas as nossas intervenções. De modo a monitorar as participações e atribuir alguma responsabilidade aos alunos, na nossa primeira intervenção da semana, distribuíamos uma folha (Anexo 7), para que as crianças registassem o dia em que queriam intervir, bem como o que iriam apresentar. Deixamos em aberto a opção de participarem individualmente ou em grupo, pelo facto de pensarmos que, assim, diversificaríamos as intervenções. No começo, eram praticamente os mesmos alunos que queriam fazer apresentações, perante a passividade dos outros. Assim, a meados do estágio, incentivamos os alunos que ainda não tinham participado, a prepararem algo. Para os entusiasmar, preparamos uma surpresa à turma. Optamos por tocar a música “You’ve got a friend in me” de Carole King, mas na versão portuguesa. As crianças gostaram imenso deste momento e, embora com alguma vergonha, foram bastantes as que quiseram apresentar algo,

mais do que uma vez. Esta rotina possibilitou-nos observar as diferentes aptidões dos alunos, bem como os seus gostos. Passamos a observar canções, danças, dramatizações, apresentações de livros, jogos, entre outras ideias. Foi bastante interessante, não só pela diversidade de atividades que os alunos nos mostraram, o que possibilitou o desenvolvimento comunicacional, como também pelo entusiasmo que sentiram ao implementar estas atividades. Notou-se que sentiam necessidade de mostrar algo de si à turma. Nestes momentos, procuramos dispor as mesas em forma de “U” para que os alunos tivessem espaço para poder realizar a atividade que pretendiam de frente para o coletivo.

Ao longo do estágio, foram vários os trabalhos em grupo que a turma realizou. Em todos, juntávamos as mesas em grupos, para que os alunos tivessem espaço suficiente para trabalhar nas cartolinas ou papel de cenário e, ao mesmo tempo, permitisse a discussão e diálogo entre eles. Numa primeira instância, demos-lhes oportunidade de escolherem os grupos. Nas vezes seguintes, os grupos foram tirados à sorte para que se evitassem conflitos entre amizades. Depois de selecionados os grupos, os alunos nomeavam um porta voz e só ele podia falar em nome dos colegas. Preferimos seguir esse método por várias razões. Por um lado, para prevenir que interviessem todos em simultâneo e, por outro, para que os alunos dialogassem previamente e chegassem a um consenso sobre o que realmente queriam expor. Ao terminarem o trabalho, seguia-se a apresentação do mesmo. Neste momento, pedíamos aos alunos para prepararem a apresentação de forma a que todos falassem um pouco. Posteriormente, era dado espaço para a colocação de questões ou para acrescentar algo ao que fora apresentado por parte do resto da turma. Neste último caso, a informação referida era acrescentada ao trabalho original. No final de tudo, os trabalhos eram expostos nas paredes da sala. Este tipo de atividade era bastante benéfica para os alunos, pelo facto de ser necessário haver discussão e partilha de ideias, especificamente, para os alunos que possuem dificuldade em aceitar ideias ou opiniões diferentes das suas. Neste particular, notei uma melhoria ao longo do estágio com este tipo de atividade. No início, os alunos, simplesmente, não sabiam trabalhar em grupo. Passavam mais tempo a discutir e a gritar uns com os outros, do que propriamente a trabalhar. À medida que realizávamos mais trabalhos de grupo, as discussões foram diminuindo, assim como o barulho na sala de aula e, no final do estágio, os alunos conseguiam trabalhar bem e em grupos, sem grandes conflitos porque as crianças eram capazes de os ultrapassar, conversando e chegando a um consenso por si mesmos. Deste

modo, o desenvolvimento da comunicação esteve interligado com o desenvolvimento psicossocial dos alunos.

Outro tipo de atividade que pretendemos expor diz respeito à música e à forma como os alunos se sentem perante a mesma. Assim, implementamos quatro momentos idênticos. Em todos eles, numa primeira fase, era pedido, aos alunos, que fechassem os olhos, escutassem uma música com atenção e se deixassem levar pelas sensações. Ao terminar a música, colocávamo-la novamente, mas desta vez os alunos teriam de desenhar ou escrever algo que estivessem a sentir. Na primeira vez que implementamos esta atividade, as crianças ficaram confusas sem saber o que iriam fazer. Não sabiam sequer descrever o que estavam a sentir ao ouvir a música. Perante isso, estes alunos diziam piadas, suscitando algumas risadas entre os colegas, comprometendo a concentração da turma. Como as mesas estavam alinhadas em filas e os alunos estavam sem saber o que desenhar ou escrever, muitos deles copiaavam a ideia do colega do lado, acabando por desenhar algo idêntico. Para evitar este tipo de comportamento, noutras momentos experimentamos separar as mesas e notamos que os desenhos se tornaram cada vez mais pessoais. No final de cada atividade, os alunos dirigiam-se ao quadro e apresentavam o seu trabalho à turma. Verificamos que nem sempre os desenhos foram muito esclarecedores, especialmente junto dos que não tinham destreza manual ou maturidade suficiente para expressarem oralmente ou em desenho o que estavam a sentir. Os primeiros dois momentos foram concretizados com música clássica, o terceiro com uma música em inglês, o que dificultava a interpretação por parte das crianças. No último momento, escolhemos uma música em português para podermos verificar a diferença. Como a música era em português, os alunos desenharam de acordo com o que ouviram. Refletindo sobre estes quatro momentos, houve aspetos que teríamos feito de forma diferente, apoiando mais, provavelmente, os alunos com maiores dificuldades, apresentando um modelo possível de atuação e pedindo sugestões de músicas para a realização da atividade. cremos que esta atividade surtiu o efeito que pretendíamos, porém não junto de todos alunos. Apesar disso, acreditamos que, se esta atividade fosse implementada mais vezes ao longo de vários períodos, os alunos teriam a oportunidade de desenvolver competências que os levassem a refletir sobre o seu estado de espírito e conseguissem comunicá-lo por palavras ou desenho.

Na nossa terceira semana de intervenção, introduzimos o trabalho autónomo. Assim, preparei vários cantinhos na sala de aula, com diferentes áreas, sendo elas as áreas do português, matemática, estudo do meio e das expressões artísticas. Explicamos como iria funcionar aquele momento, referindo que o trabalho autónomo era uma forma de cada aluno superar as suas dificuldades e, também, de consolidar alguns conceitos de forma mais dinâmica. Relativamente às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, existiam documentos autocorretivos, onde os alunos teriam de passar os exercícios para um caderno, elaborado por nós, apenas para ser usado durante este momento, e jogos pedagógicos alusivos aos diferentes conteúdos do currículo. Cada um desses cadernos foi construído com várias folhas pautadas, quadriculadas e lisas, para as diferentes disciplinas. Para além disso, cada aluno possuía o plano individual de trabalho (Anexo 8), para registar o que pretendia fazer durante o momento de trabalho autónomo e, no final, marcar o que tinha conseguido fazer. Como havia a opção de trabalho a pares, a maioria dos alunos preferia trabalhar neste registo. Na área do português, muitos dos alunos realizavam ditados aos pares, assim como cópias de textos. Nestas situações, pedíamos que corrigissem o trabalho do colega. Para estes momentos, juntamos algumas mesas duas a duas, de forma a que quem quisesse trabalhar a pares, tivesse espaço suficiente, e deixamos outras mesas separadas para quem quisesse trabalhar individualmente. Nas primeiras vezes do trabalho autónomo, os alunos estavam confusos relativamente ao que iriam fazer, pelo que acabavam por abordar os conteúdos de que mais gostavam. Mediante esta situação, sentimos necessidade de lhes pedir que refletissem sobre o que tinham mais dificuldades, de modo a que procurassem ultrapassá-las, abordando conteúdos relativos a essas dificuldades. Acredito que a implementação do trabalho autónomo foi benéfica para os alunos, na medida em que contribuiu para a colmatação das dificuldades individuais de cada um. Além disso, foi notória a interajuda entre os elementos da turma, procurando que os colegas superassem as suas próprias dificuldades. Ao longo destes momentos, reparamos que os alunos foram dedicando cada vez mais tempo aos conteúdos em que tinham mais dificuldade e, possivelmente, iriam acabar por dedicar a maior parte do tempo aos mesmos. Contudo, tendo em conta a quantidade de vezes em que o trabalho autónomo foi realizado, bem como a imaturidade das crianças, que não lhes permitia ter consciência das suas dificuldades, ficamos satisfeitos com o progresso dos alunos e com o uso que estes fizeram destes momentos, não descurando o

desenvolvimento da comunicação no trabalho a pares. Assim, podemos constatar que este tipo de metodologia requer mais tempo de implementação para que as crianças se possam adaptar e se tornem mais autónomas.

Capítulo IV:

Estudo Empírico

Neste capítulo iremos apresentar uma abordagem investigativa que desenvolvemos sobre o objeto de estudo deste trabalho referente à influência da organização espacial no desenvolvimento do processo comunicacional dos alunos do Pré-escolar e do 1.º CEB.

Para além da revisão da literatura que já partilhamos, nos dois primeiros capítulos, e após esta breve contextualização do estudo, explanaremos alguns aspetos metodológicos que estiveram na sua base, nomeadamente os objetivos em questão, a população-alvo, o processo de recolha de dados por entrevista, o tipo de análise dos dados obtidos, apresentação e reflexão sobre os dados recolhidos e as conclusões gerais do relatório.

Consciente de que se trata apenas de um estudo empírico pouco aprofundado por falta de tempo e devido à dificuldade em envolver mais respondentes disponíveis para o efeito, a nossa decisão foi de avançar e de incluir no trabalho, uma vez que este exercício investigativo se revelou de grande relevância na nossa formação global no âmbito dos estágios, proporcionando momentos de interação muito ricos e práticas de sistematização e de reflexão de indiscutível utilidade no futuro.

12. Aspetos metodológicos

12.1. Objetivos

A comunicação é um dos fatores centrais na relação com o outro, no convívio em sociedade. Tendo em conta que as crianças são inseridas na creche desde cedo, é papel do educador de infância e, posteriormente, do professor do 1.º CEB, fomentar e potencializar o desenvolvimento da comunicação.

Dentro do espaço pedagógico e da maneira em como este se encontra organizado, existe um leque, enorme, de formas que poderão favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da comunicação. A forma como o próprio espaço está organizado, interfere, significativamente, na comunicação dos alunos. Assim, este estudo tem como objetivos:

- Conhecer a relevância que os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico atribuem à organização do ambiente de sala de aula para o desenvolvimento da comunicação nos alunos.

- Descobrir aspetos que potencializam ou constroem o desenvolvimento da comunicação.
- Entender quais os procedimentos e estratégias promotores da oralidade, da leitura e da escrita.
- Saber quais os procedimentos na organização do espaço na implementação das múltiplas áreas das expressões.

12.2. Participantes do estudo

Na concretização deste estudo, participaram dez professores do 1.º CEB e dez educadores de infância. Contatamos com mais profissionais de ensino; contudo, dos mesmos não obtivemos uma resposta positiva. O grupo que se mostrou interessado foi contactado previamente, a fim de podermos calendarizar em conjunto o momento das entrevistas

Dos participantes, treze são do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades situadas entre vinte e quatro e os cinquenta e seis anos. Para além disso, destes vinte, quinze possuem Licenciatura e cinco o mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Consideramos importante recolher dados nestes dois contextos, pois, como sabemos, quer a organização do ambiente como a lecionação do Pré-escolar e do 1.º CEB são muito diferentes entre si.

Com o intuito de caucionar o anonimato dos participantes em questão, atribuímos códigos a cada um. Assim, os educadores de infância serão indicados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10, e os professores do 1.º CEB como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

O quadro seguinte apresenta os dados relativos aos participantes no estudo, tais como o sexo, a idade, o grau académico e o tempo de serviço.

Quadro 1: Dados pessoais dos profissionais entrevistados

Entrevistados	Género	Idade (anos)	Tempo de Lecionação	Grau Académico
E1	Feminino	45	20 anos	Licenciatura
E2	Feminino	48	18 anos	Licenciatura
E3	Feminino	44	22 anos	Licenciatura
E4	Masculino	38	13 anos	Licenciatura
E5	Masculino	43	17 anos	Licenciatura
E6	Feminino	56	36 anos	Licenciatura
E7	Masculino	45	17 anos	Licenciatura
E8	Feminino	35	5 anos	Mestrado
E9	Feminino	42	16 anos	Licenciatura
E10	Feminino	43	5 anos	Mestrado
P1	Feminino	41	12 anos	Licenciatura
P2	Feminino	39	8 anos	Mestrado
P3	Feminino	41	16 anos	Licenciatura
P4	Feminino	24	7 meses	Mestrado
P5	Feminino	40	18 anos	Licenciatura
P6	Feminino	38	15 anos	Licenciatura
P7	Masculino	28	6 anos	Mestrado
P8	Masculino	30	8 anos	Mestrado
P9	Masculino	39	16 anos	Licenciatura
P10	Masculino	41	18 anos	Licenciatura

Na amostra recolhida, apuramos que, dos dez Educadores entrevistados, cinco afirmam possuir, na sua turma, alunos com NEE, nomeadamente crianças com transtorno do espectro autista e paralisia cerebral. Deste modo, consideramos pertinente obter, no decorrer das entrevistas, informações que nos esclarecessem melhor relativamente às medidas adotadas nestas situações.

12.3.Recolha de dados

Tendo em conta a abrangência e individualidade do estudo em questão, consideramos pertinente recorrer à entrevista, visto que possibilita uma maior proximidade entre entrevistado e entrevistador. De acordo com Rose e Arnoldi (2006, citados por Júnior e Júnior, 2011, p. 249)

a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo.

Para além disso, é aberta, de modo a que o entrevistado possa explorar a questão livremente, sem estar preocupado com a extensão da resposta que pretende dar e, como afirma Coutinho (2011, citado por Tavares, 2017, p. 43), permite a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”.

Importa referir que a entrevista, segundo Ribeiro (2008, citado por Júnior, Júnior, 2011, p. 239), é

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Para além disso, Haguette (1997, mencionado por Boni e Quaresma, 2005) vê a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” Por este motivo, consideramos que uma abordagem mais próxima e íntima, seria o mais adequado a explorar, sendo a entrevista o método mais apropriado para a recolha dos dados. Assim, de acordo com Lokatos (1996, mencionado por Boni e Quaresma, 2005, p. 72), para que a entrevista esteja bem estruturada, é necessário haver um planeamento, que será elaborado tendo em conta o objetivo final, os participantes no estudo, que deverão estar enquadrados com a temática a abordar, a marcação antecipada da entrevista com o entrevistado, reunir todos os requisitos para que seja garantido o anonimato dos entrevistados e a elaboração de um formulário coerente com as questões fundamentais.

Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, com vista a garantir alguma liberdade de resposta aos entrevistados. Para isto, elaboramos um guião (Anexo 9), o qual possui um enquadramento com o tema que será explorado e, de seguida, as respetivas perguntas, organizadas em três partes diferentes. A primeira parte consiste em recolher dados dos professores, tais como o género, idade, há quanto tempo lecionam e qual a habilitação que possuem. A segunda procura saber a quantidade de alunos da sua sala, assim como a existência, ou não, de crianças com NEE. Por último, na terceira, saber as conceções dos professores relativamente à organização de sala de aula e à sua influência no desenvolvimento da comunicação dos alunos.

12.4. Análise dos dados

Ao terminar a recolha de dados, foi necessário proceder ao tratamento e análise dos mesmo com vista a dar resposta aos objetivos estipulados para este estudo. Assim, começamos por realizar uma pré-análise do que foi recolhido, posteriormente exploramos o material selecionado, criando categorias para manter a informação organizada e, por último, o tratamento dos dados.

Assim, como referido anteriormente, principiamos com a pré-análise, realizando uma pré-seleção da informação recolhida, executando uma análise geral e organizando-a, com vista a resumir os conteúdos, que poderão dar resposta aos objetivos. Tal como afirma Bardin (1977, p. 95), é aqui que acontece a “organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

A fase seguinte consiste na exploração do material, que, tal como o próprio nome indica, comporta a exploração da informação recolhida, procurando estabelecer diferentes categorias, para que seja possível uma análise eficaz. É aqui que será realizado um aprofundamento dos conteúdos selecionados. Assim, como referem Mozzato e Grzybovski (2011, p. 735, mencionando Bardin, 2006), “(...), é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado,

orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.” Com este intuito, foi criado o seguinte quadro:

Quadro 2: Categorização

Categorização
1. O papel da organização do espaço na comunicação
2. Aspetos potencializadores/constrangedores na organização do espaço que interferem na comunicação
3. Exemplos de atividades e procedimentos promotores da oralidade
4. Exemplos de atividades e procedimentos promotores da leitura e da escrita
5. A organização do espaço nas múltiplas áreas das expressões

Finalmente, passámos para a última fase que, de acordo com Silva, et al. (2013, p. 3, referenciando Bardin, 2006),

consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, comporta o tratamento dos dados e respetiva interpretação.

13. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Tal como mencionamos anteriormente, passaremos à apresentação dos dados – primeiro do Pré-Escolar, seguindo-se o 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as categorias presentes no Quadro 2.

Categoria 1: O papel da organização do espaço na comunicação pré-escolar

Através da análise da primeira categoria, verificamos que os educadores atribuem um papel de grande relevância à organização do espaço no desenvolvimento do processo comunicacional dos alunos. De seguida, explicitamos as unidades de registo que ilustram este facto:

“(...) o espaço influencia a dinâmica educativa na sala, a gestão do tempo/rotinas, o modelo pedagógico e a gestão das relações humanas. (...) cabe ao educador estruturar o espaço de forma a proporcionar-lhes momentos e experiências estimulantes e enriquecedoras no domínio comunicacional e não só. Por exemplo, a área da casinha proporciona um espaço de representação de diferentes papéis sociais e permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do mundo em que vivem, desenvolvendo capacidades de comunicação, nomeadamente, linguagem, expressar sentimentos, partilhar ideias e fantasiar.” (E1)

“É importante que na organização do espaço se tenha em atenção que deve haver espaços para exposição de trabalhos desenvolvidos pelas crianças, visto que, o está exposto constitui uma forma de comunicação que ao ser representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos.” (E2)

“(...) é a sala que determina o grau de autonomia e liberdade que se dá às crianças.” (E3)

“(...) para uma atividade a comunicação e a organização do espaço funcionam, para outra já não tem a mesma eficácia. Terá de haver uma flexibilidade, plasticidade e adequação do ambiente, por parte do orientador das ações (...)” (E5)

“(...)Sendo um dos primeiros objetivos da Educação Pré-Escolar proporcionar um ambiente estimulante motivador de desenvolvimento que promova aprendizagens significativas e diferenciadas, tento afincadamente criar um ambiente agradável e alegre onde as crianças, educadores e famílias se sintam bem, facilitando as múltiplas relações entre todos os intervenientes do processo educativo, com vista a um desenvolvimento harmonioso ao nível cognitivo, físico, social e emocional das crianças.” (E6)

“A organização da sala é de extrema importância, assumindo um papel potenciador da comunicação entre as crianças, dando lugar a jogos, imitações, jogos simbólicos ou interpretação de papéis entre elas.” (E8)

“Tem um papel muito importante (...)” (E9)

“(...) É importante que esta tenha em conta a localização de cada área para que as crianças possam brincar entre si de forma harmoniosa e menos conflituosa possível. Além disso, esta organização deverá potenciar o diálogo e a troca de experiências entre crianças.” “Considero a organização da sala muito importante pois depende dela a interação saudável entre as crianças e entre crianças e educadores (...)” (E10)

No geral, todos os Educadores organizam a sala de acordo com as necessidades sentidas por todos os seus alunos. Em conformidade, procedem de modo a potencializar a interação entre os alunos, inclusive e, principalmente, a interação das crianças com NEE com os restantes.

“A menina com paralisia é sempre incorporada nas atividades.” (E3)

“A organização do espaço é fundamental na aprendizagem de todas as crianças, em especial as que manifestam dificuldades de aprendizagem. (...) o espaço deve sempre ir ao encontro das necessidades manifestadas, daí a sua organização ser flexível e adequar-se constantemente para garantir uma resposta adequada, em particular a estas crianças, que precisam de um trabalho ainda mais individualizado e específico. No caso do meu aluno com paralisia cerebral, todo o espaço tem de ser facilitador e adaptado às suas necessidades.” (E6)

“O professor/educador tem de estar atento e empenhado em organizar a sala de modo a integrar todas as crianças e utilizar esta organização como meio para colmatar as necessidades das mesmas. É muito importante que todos os meninos e meninas interajam uns com os outros, participando e potenciando a aprendizagem, todos devem ser agentes da mesma, sendo o professor/educador o agente que deve manter este equilíbrio.” (E8)

“É de extrema importância pois são crianças que têm mais dificuldade em se concentrar.” (E9)

“Muito importante. (...) tenho duas crianças que necessitam de mais apoio individualizado e o fato de ter a área de trabalho, mais reservada das restantes áreas, permite que possamos trabalhar sem que haja distrações e sem que se sintam incomodadas.” (E10)

A interação entre os alunos é importante e contribui para o desenvolvimento de inúmeras competências comunicativas, mas é necessário o envolvimento do educador, para potencializar estas interações. Assim, é imperativo que o espaço da sala esteja disposto de modo a favorecer esta interação. Sobre este ponto:

“Aqui está um aspeto descuido pela maioria. A comunicação não é só entre os alunos mas entre estes e a educadora. Uma sala ampla com crianças a circular livremente, mas com regras feitas por todos, é o ideal para a educadora acompanhar e todos ver. Costumo ter reuniões com todos os alunos em pares ou grupos de três para falarmos sobre como está a decorrer o dia e para ver em que é que precisam da minha ajuda.” (E3)

“A meu ver, a comunicação e a relação que se estabelece com os alunos é primordial, para que os alunos aprendam com gosto, autoestima, segurança e motivação. (...) se a sala for organizada de forma flexível, com a envolvimento ativa das crianças, respondendo às necessidades e desafios que vão surgindo, a comunicação acontece de forma mais positiva, com menos atritos e não desviando o foco no essencial do processo de ensino de aprendizagem.” (E6)

“Tem uma grande interferência, uma vez que é importante que esta organização potencie a interação entre criança-criança e, acima de tudo a interação entre criança-educador.” (E8)

Categoria 2: Aspetos potencializadores/constrangedores na organização do espaço que interferem na comunicação pré-escolar

Dando seguimento ao ponto abordado anteriormente, existem aspetos que podem potencializar ou restringir a comunicação entre aluno-aluno e aluno-educador. Desta forma, nesta categoria, primeiramente, iremos explorar aspetos e estratégias que possam reforçar o desenvolvimento da interação dos alunos, para depois referir condições desfavoráveis ao mesmo.

Uma das estratégias que os educadores adotam é a gestão do espaço, tendo em conta as diferentes áreas e a relação que estas possuem entre si, assim como as atividades que implementam nas mesmas:

“A existência de um espaço acolhedor, organizado e que corresponda aos interesses do grupo de crianças, de forma a que se sintam motivados a participar, interagir e descobrir sozinhas ou em relação com os outros.” (E1)

“(...) serem as crianças a escolher o que querem expor, como e onde (...).” (E2)

“A disposição é importante mas também o tipo de tarefa que propomos aos alunos. É importante promover a interação, colocar situações reais e desafiadoras que exigem uma resposta ou uma solução.” (E3)

“O facto da sala estar organizada por áreas abertas onde as crianças interagem livremente, (...) é de extrema importância no processo comunicacional. (...) nestas áreas a criança tem oportunidade de brincar, de se expressar e de representar os mais variados papéis e ações, o que (...) contribui significativamente para o seu desenvolvimento. Área do tapete, também é um espaço muito importante neste aspeto, pois é o ponto de convergência de todas as atividades, o centro psicológico da vida coletiva, é o lugar que favorece a coesão do grupo e a comunicação entre educador-criança e criança-criança.” (E6)

“Conseguir agrupar áreas mais calmas e separar das áreas mais movimentadas, por exemplo, nunca colocar uma área das ferramentas junto à biblioteca.” (E5)

“(...) áreas que requerem mais agitação, aquando das brincadeiras, mais distantes das que requerem menos, para que cada criança possa usufruir destas áreas de forma proveitosa (...).” (E10)

Outra opção, é a gestão da quantidade de crianças por área:

“(...) é normalmente criado um quadro de atividades para organizar cada área. Deste modo, existe um limite de crianças por cada área de atividade. (...) pretendo que haja uma maior organização entre as crianças disfrutando da brincadeira e promovendo uma maior interação entre eles.” (E4)

“(...) a limitação de crianças por área, (...) obriga as crianças a se organizarem entre si para que possam rodar e usufruir de todas as áreas(...).” (E10)

É importante, também, gerir o espaço das áreas, tendo em conta as brincadeiras que este possa proporcionar, com vista a permitir uma maior interação das crianças presentes:

“Nas áreas onde há mais interação entre crianças, devem ser mais espaçosas, mas com apenas um exemplar de cada brinquedo para que se explore a partilha e a comunicação entre eles.” (E10)

“Haver um recanto mais resguardado, espaços amplos e com material adequado às idades.” (E9)

Tal como existem fatores potencializadores da comunicação, há aspetos constringedores da mesma. Um exemplo disso são as condições físicas da sala que podem

não permitir uma organização adequada às atividades que se pretende implementar, ou à gestão que pretendemos realizar:

“(...) a existência de um espaço inadequado, onde não há lugar para a brincadeira livre, a descoberta e interação entre pares e com os adultos.” (E1)

“(...) falta de espaço para afixar os trabalhos das crianças ou para criar mais áreas e mobiliário pouco apelativo para crianças.” (E2)

“(...) nunca colocar áreas de maior confusão, com áreas que requerem maior concentração.” (E5)

“(...) as novas escolas que se constroem não têm em consideração as características do funcionamento de uma sala de jardim de infância e são construídas a pensar na dinâmica e modelo do 1.º Ciclo, o que dificulta muitíssimo a organização do espaço (...)” (E6)

“Uma sala com áreas pequenas e muito misturadas, como a garagem ao lado da biblioteca, por exemplo, ou a mesma área para atividades distintas.” (E10)

Para além do espaço físico, há outras condicionantes que dificultam a interação entre as crianças:

“(...) as salas tradicionais são piores para a comunicação. Filas, crianças sempre sentadas, sem mobilidade e sem capacidade de escolherem o que querem fazer, como querem e quando querem.” (E3)

“(...) quando os grupos têm dificuldades na assimilação deste processo de organização (...)” (E4)

“(...) se a sala não for organizada de forma flexível e adequada às necessidades das crianças e às situações diárias, onde deverão ser capazes de se movimentarem e agirem de forma autónoma, o espaço não irá permitir desenvolver saudavelmente o processo comunicacional, mas pelo contrário, irá desencadear conflitos, desgaste nas relações e na dinâmica da sala e consequentemente prejudicar o processo de aprendizagem.” (E6)

Categoria 3: Atividades promotoras da oralidade e da leitura no pré-escolar

Quer a oralidade quer a leitura surgiram associadas em grande parte das respostas dos participantes, daí terem um tratamento simultâneo neste estudo. A oralidade é um dos meios de comunicação a que mais recorremos no dia-dia. Existindo inúmeras maneiras de a explorar, iremos conhecer, apenas, algumas das atividades que os professores implementam, com o intuito de desenvolver a comunicação oral dos seus alunos e, posteriormente, as alterações que concretizam de forma a potencializá-la.

“Atividades desenvolvidas no tapete, hora do conto com leitura e reconto da história, exploração de poemas, lengalengas, dramatizações, adivinhas, etc...” (E1)

“(...) Exploração de várias Histórias Infantis ao nível da compreensão dramatizações de histórias, criação do ”Baú dos Tesouros”, leitura em vai e vem, realizar, com as crianças, inventários dos materiais existentes em cada área (...).” (E2)

“Há sempre oralidade na sala. (...) Ponho vídeos, vemos filmes, (...). Faço muita oralidade expressiva e exercícios de dicção (...). Associo brincadeiras, ritmos ou gestos a esses exercícios. (...). Nunca infantilizo o discurso e pronuncio muito bem as palavras. Tento, também, diversificar ao máximo o vocabulário e dou reforço positivo a quem se expressa corretamente ou usa as palavras que exploramos. As crianças falam muito entre si e eu com elas.” (E3)

“(...) a hora do conto muitas vezes sendo eles a contar. Canções, lengalengas, a hora das novidades em que cada criança fala do que quer (...).” E4)

“Diálogos de pequeno e grande grupo, pictogramas, exploração dos quadros de presenças, comportamento e meteorologia, canções, (...).” (E5)

“(...) jogo simbólico, dramatizações, aprendizagem de canções, poesias ou lengalengas (...).” (E6)

“(...) jogos de consciência fonológica (...).” (E7)

“(...) conversas que tenho com cada uma delas, explicando o que vamos fazer nas atividades, o que não podemos fazer na sala, entre outros assuntos quotidianos (...).” (E8)

“(...) se deixarmos tempo para as crianças brincarem e escolherem o cantinho que querem brincar, estamos a promover múltiplas aprendizagens entre as quais a oralidade entre elas.” (E9)

“(...) no tapete com a apresentação de novidades, debates, apresentação de trabalhos e histórias, (...) partilha de brinquedos. (...) jogos de mesa ou de faz de conta e até no refeitório, onde são incentivados a conversar com os colegas mas baixinho (...). Além disso, todos os dias há um chefe este tem como responsabilidade, verificar se cada área está arrumada, ao fim do tempo de atividades livres, se não estiver deverá ir pedir aos colegas que lá estiveram para ir arrumar. É o chefe do dia que distribui as garrafas de água e cada criança deverá agradecer. Todos os dias de manhã o bom dia é dado a cada criança individualmente pelos colegas. Cada vez que existe um conflito entre crianças estas são chamadas a conversar entre si e a resolver o problema e a pedir desculpa. As queixinhas são incentivadas a serem resolvidas entre crianças.” (E10)

De um modo geral, os educadores não concretizam alterações para a implementação destas atividades, aproveitando o espaço que já possuem:

“Não mudo nada em específico para a oralidade (...). Muitas vezes fazemos discussões de um assunto no tapete ou nas mesmas.” “A leitura acontece na biblioteca e a hora do conto é no tapete, com as crianças sentadas na sua própria almofada (...). Eu leio expressivamente e as crianças repetem com gestos (...). As crianças assumem diferentes personagens e fazem leitura expressiva, repetindo o que vou lendo.” (E3)

“(...) são normalmente realizadas na área do acolhimento e no espaço destinado à hora do conto.” (E4)

“(...) dependendo das atividades (...), mas a maioria destas atividades são realizadas na área de reunião de grande grupo, na zona do tapete ou na biblioteca.” (E6)

“As atividades direcionadas para a oralidade são quase sempre no espaço/cantinho da manta. Espaço este onde estamos em roda e onde todos têm a oportunidade de falar.” (E9)

“(…) se forem apresentações de trabalhos ou histórias, normalmente são realizadas no tapete, com as crianças todas sentadas em círculo. Se são atividades de mesas, depende da finalidade, organizo em pequenos, médios e grandes grupos.” (E10)

Categoria 4: Atividades promotoras da escrita no pré-escolar

É no Pré-escolar que as crianças começam, aos poucos, a ler e a escrever, começando pelo que lhes é mais familiar, o seu nome. Desta forma, tentamos saber algumas das atividades e estratégias que os educadores exploram, de modo a desenvolver, estas competências:

“Criação da área da escrita com vários materiais que incentivam à leitura de textos e à sua exploração. Árvore das Rimas. Jogo das Rimas (jogo tradicional das cadeiras adaptado) (...), livro de receitas de cozinha.” (E2)

“ (...) tento ser um bom modelo de escrita. As crianças gostam de ler e escrevem também muito. Gostam de copiar, de rabiscar e de inventar palavras. Escrevemos histórias coletivas que depois são ilustradas pelas crianças. Temos uma caixa com tiras de papel, outra com folha e outra com pequenos quadros de ardósia para as crianças escreverem e treinarem palavras.” (E3)

“Jogos com letras, jogos com palavras, rimas, marcação de presenças através dos nomes das crianças, leitura dos nomes que identificam as áreas por onde brincam. Na área da escrita onde têm ficheiros de leitura e escrita para que possam identificar letras em palavras como copiarem palavras.” (E4)

“(…) fomento a produção de texto e de livros, com a participação ativa e criativa das crianças.” (E6)

“(…) escrevem o seu primeiro e último nome, em todos os trabalhos, por eles realizados. Tento que identifiquem pelo reconhecimento da primeira letra, quer o seu nome quer o dos colegas. Já treinam os grafismos dos números 1 a 10 e as vogais, através de jogos plastificados com canetas de apagar na área da escrita (...)” (E10)

Em termos de organização espacial, os educadores aproveitam as áreas que têm ao seu dispor, recorrendo às áreas do acolhimento, da biblioteca, da escrita e às mesas de trabalho para explorar a escrita:

“Eles têm o material à sua disposição. Apenas intervenho como mediador nesta exploração e aprendizagem.” (E4)

“(…) se são realizadas em grande grupo, normalmente, acontecem na área do tapete, se em pequeno grupo são realizadas no tapete, ou na biblioteca ou numa mesa mais disponível.” (E6)

“Na minha sala tenho uma área da escrita, nesta está à disposição das crianças cadernos, onde podem treinar os grafismos aprendidos e diversos jogos plastificados, de treino dos números, treino das vogais, dos seus nomes, de percepção visual e ainda apenas treino de coordenação motora. Esta área está sempre disponível com os respetivos jogos. Mas quando quero que todo o grupo realize os jogos em simultâneo coloco-os nas mesas de trabalhos em grupos médios para que possam se corrigir uns aos outros.” (E10)

Categoria 5: A organização do espaço nas múltiplas áreas das expressões

Como exploramos anteriormente, não só a organização do espaço é importante, como também as atividades que nele se implementam. Deste modo, na área das expressões, muitas vezes é necessário espaço e segurança para os alunos se moverem livremente e poderem tirar o devido proveito do potencial da atividade executada para a interação comunicacional. Nesta categoria, iremos expor as conceções dos educadores, relativamente aos procedimentos que adotam perante atividades deste contexto:

“As expressões são realizadas na área central que é a mais ampla, a título de exemplo: as artes plásticas são elaboradas nas mesas centrais.” (E5)

“As áreas ou cantinhos,(...) apenas sofrem alterações, em ocasiões esporádicas, (...) a forma como o espaço se organiza em função da atividade a realizar é combinada com as crianças e sobretudo tem que fazer sentido, e proporcionar o funcionamento harmonioso. Quando as atividades requerem a minha orientação, trabalho com um pequeno grupo num espaço específico, e o restante grupo circula de forma organizada pelas restantes áreas (...).” (E6)

“O espaço é organizado de forma a que seja polivalente para a realização de danças, teatro, artes plásticas, música e desenvolvimento motor (...).” (E7)

“Por exemplo, ter o cuidado de, dependendo da atividade, colocar os materiais para a limpeza em segurança.” (E9)

“(...) procuro que façam em grande grupo para que possam partilhar ideias. Na dramática tento que as áreas que pressupõe as brincadeiras do faz de conta, sejam o mais realista e ampla possível.” (E10)

De seguida, atentaremos nas diferentes categorias no âmbito do 1.º CEB.

Categoria 1: O papel da organização do espaço escolar na comunicação no 1º Ciclo

Assim, como se verificou com os educadores de infância, os professores do 1.º CEB consideram que o espaço da sala de aula influencia, em muito, o processo comunicacional dos alunos:

“Penso que a disposição da sala de aula influencia o tipo de interação a promover entre os alunos e entre estes e o professor. (...)” (P1)

“A organização influencia a atenção, o diálogo, a participação do aluno que pode ser apenas para o colega do lado ou para toda a turma (...). Interfere igualmente nas relações tanto entre discentes como entre docente e discentes, e na forma como o processo de ensino-aprendizagem se proporciona (...).” (P2)

“(...) pode levar a aprendizagens com sucesso ou não. (...) tem um papel primordial no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.” (P3)

“Tem, de facto, um papel importante nesse processo, porque auxilia o docente na planificação/dinamização de certas atividades/momentos.” (P4)

“É de extrema importância, pois a organização do espaço pode promover ou comprometer a comunicação.” (P5)

“(...) a organização é a base do processo, ou seja, se pretendo que os meus alunos oiçam o que lhes transmito, tenho de garantir que se encontram numa posição favorável a isso. Se quero que interajam e desenvolvam competências sociais (...), tenho, também, de garantir que o espaço é propício a tal.” (P8)

“A disposição/organização da sala de aula pode levar a maior aprendizagens com sucesso e por outro lado vai ao encontro das necessidades/dificuldades individuais de alguns alunos.” (P10)

Organizar a sala mediante as necessidades dos alunos é uma das funções do professor enquanto docente. É, ainda, mais importante se houver crianças com NEE:

“(...) O contacto visual permanente que a sala em U proporciona conduz a uma maior capacidade de ultrapassar as dificuldades em cada um se expressar.” (P3)

“As minhas crianças com dificuldades tenho-as sentadas à frente. O que faço para promover a interação é colocar os da fila da frente virados para trás, formando pares ou grupos de pares.” (P6)

“No caso destas crianças com dificuldades de aprendizagem (...), é extremamente importante colocá-las de forma menos convencional que lhes permita chegar mais depressa aos materiais, ao quadro e aos colegas para estudarem juntos, ajudarem-se uns aos outros e poderem trabalhar com os materiais à vontade. (...)” (P7)

“É um papel, a meu ver, importante, pois posso gerir a sala de modo a que fiquem mais próximos de mim quando estamos perante uma aula expositiva e posso transferi-los para outro lugar quando necessito que algum par, com melhores capacidades, num conteúdo em específico, consiga ajudá-lo, não ferindo a sua autoestima.” (P8)

“(...) Para ajudar os disléxicos, fazemos interajuda, uns ajudam os outros; estudam juntos, fazem fichas juntos. Ninguém fica sozinho. (...)” (P9)

“(...) este ponto possui um papel muito importante na medida em que aqueles alunos que têm necessidades/dificuldades estão localizados de forma estratégica na sala de aula, de forma a que estes possam tirar maior partido quer da minha ajuda, quer dos materiais utilizados.” (P10)

Com vista a potencializar a interação entre os alunos e os professores, estes afirmam que:

“(...) deve ser o mais facilitadora possível. Se a organização da sala gerar falta de confiança ou mesmo medo em expor ideias, não leva a construção de conhecimento. O aluno tem de sentir que é um entre outros, incluindo o professor.” (P3)

“(...) é o espaço que partilham em comum. (...) é um espaço em que existe partilha de experiências de ambos lados e também de descobertas.” (P4)

“É sempre bom quando nos podemos ver uns aos outros (...). Sinto que ficam mais calmos porque posso vê-los a qualquer momento. Por outro lado, já percebi que os alunos gostam de ser olhados nos olhos de forma direta e inequívoca quando a docente fala. Parece que estão a acompanhar mais o que se passa. Se estão escondidos em filas mais atrás nem eu sei o que estão a fazer nem eles conseguem trabalhar tanto. (...)” (P6)

“Penso que uma sala em que o aluno se sente próximo do professor é uma sala onde o aluno se sente melhor e mais à vontade para criar e estabelecer conexões.” (P8)

“Com a disposição em U estamos sempre em contato visual uns com os outros. É importante para mim, ver o grupo todo em simultâneo e que eles me vejam. Muitas vezes mudo o rumo da aula porque me apercebo que os alunos não estão a acompanhar, não estão a gostar e aí mudo para algo mais interativo, mais apelativo (...).” (P9)

“Interfere em grande instância, pois se a organização da sala não gerar confiança, os alunos não irão demonstrar as suas ideias e, por consequência, não levará à construção de conhecimento.” (P10)

Categoria 2: Aspetos potencializadores/constrangedores na organização do espaço que interferem na comunicação no 1º Ciclo

Nesta categoria iremos explorar alguns fatores da organização do espaço que potencializam ou constroem o desenvolvimento da comunicação, segundo os professores entrevistados. Na opinião de vários docentes, a sala organizada em U, favorece em muito este processo:

“(...) a disposição das mesas de trabalho, que deverá permitir a comunicação entre todos (...) (P1)

“(...) o respeito pela individualidade, a promoção do trabalho em grupo, a partilha, a interação, o envolvimento (...), que também se conseguem devido à reorganização da sala de aula (...)” (P2)

“(...) em forma de U, potencializa a capacidade e raciocínio crítico, melhora a concentração, diminui a ansiedade, promove mais interação, favorece o debate, aumenta a construção do autoconhecimento, entre outras.” (P3)

“(...) a posição das mesas e cadeiras no espaço da sala, a visibilidade que os alunos têm para o quadro da sala e os materiais dispostos na sala permitem desenvolver a autonomia (...).” (P4)

“Para a comunicação, as salas em grupos (...). Os alunos olham nos olhos uns dos outros, discutem ideias, partilham, ajudam-se, trocam materiais (...).” (P7)

“(...) uma organização em grupo em que alunos com melhores capacidades ajudam os com mais dificuldades.” (P8)

“(...) uma sala em U ajuda a uni-los porque estão sempre a olhar uns para os outros e a tentar perceber o que cada um diz (...).” (P9)

Existem, também, muitos aspetos que restringem o desenvolvimento da comunicação dos alunos, desde as condições da sala de aula, como as atividades implementadas pelos professores:

“(...) uma influencia a outra tanto para aspetos positivos como negativos. Há que existir um equilíbrio entre ambos, mas isto requer conhecer bem a sala de aula e o grupo.” (P4)

“É uma relação direta, na medida em que, sem uma boa organização não há boa comunicação.” (P5)

“A sala em filas traz bastantes constrangimentos. (P6)

“Alunos de costas viradas uns para os outros não promove a comunicação nem dos alunos com o professor. É sempre um problema (...).” (P7)

“Por vezes temos tendência a colocar os alunos com mais dificuldades à frente. Estes podem sentir-se constrangidos e inibidos de comunicar por estarem mais expostos. Por outro lado, ao afastar os que demonstram ser melhores alunos, academicamente, pode fazer com que se sentam desvalorizado, influenciando negativamente a sua comunicação com o professor ou grupo.” (P8)

“Se os docentes não organizam a sala de aula de acordo com a tipologia ou necessidades dos alunos e de acordo com as tarefas a realizar, poderá levar a que haja ausência de opinião e falta de participação dos alunos.” (P10)

Categoria 3: Exemplos de atividades e procedimentos promotores da oralidade e da leitura no 1º Ciclo

O uso da linguagem oral quer em atos de fala ou no decorrer da leitura é algo que se encontra inerente na sala de aula, independentemente do tipo de metodologia que o professor adota. Desta maneira, procuramos saber que tipo de atividades exploram, em que seja necessário recorrer à linguagem oral, proporcionando o desenvolvimento da mesma. Algumas destas atividades consistem em:

“(...) momentos de debates de ideias, de partilha de experiências vividas, incentivo a participação oral (...), realizo atividades mais direcionadas de compreensão do oral, de apresentação de trabalhos, de leitura em voz alta, promovo o respeito pelas regras de comunicação em grupo, nomeadamente do saber ouvir, respeitar diferentes opiniões e saber apresentar ideias próprias (...).” (P1)

“(...) trabalhos de grupo sobre um determinado tema. Esses trabalhos promovem a leitura, escrita, oralidade, discussão em pequeno grupo, distribuição de tarefas, pesquisas, postura, formas de organização e apresentação. Após as apresentações, a turma visualiza as gravações das diferentes apresentações e procede a uma análise do trabalho de cada grupo elencando o que correu bem e o que necessita de melhorar (...). As atividades de expressão dramática (...), também são exploradas no sentido de promover a interação, nomeadamente, através da oralidade. (...) apresentação de livros, (...), de um tema proposto pelo aluno, na apresentação de um problema ou da sua resolução (...).” (P2)

“(...) assembleias de turma semanais, como forma de sistematizar e avaliar o trabalho realizado, comportamentos e sugestões que possam melhorar a aprendizagem. Há também exposições orais, periódicas, sobre um tema à escolha do aluno. Correções orais dos trabalhos realizados, de forma a tirar dúvidas.” (P3)

“O acolhimento de manhã em que os alunos podem falar sobre as suas experiências, levar objetos do seu interesse, apresentações de trabalhos, entre outras atividades.” (P4)

“Exploração de sequência de imagens, promoção de diálogos improvisados sobre determinado assunto ou imagens, trabalhar as inferências (...).” “(...) leitura individual, dramatizada, a pares, em pequenos grupos, literatura infantil, leituras em família, familiares convidados a ler na sala de aula, leitura recreativa, leitura espontânea, partilha de leituras feitas em casa (...).” (P5)

“(...) leitura de histórias (...). Leem álbuns só com imagens, histórias pequenas, recontam, fazem perguntas à história sobre o final, (...). Os conteúdos que vamos trabalhando dão origem a diálogos, trocas de impressões, debates. Costumo mostrar debates na TV para verem como as pessoas se portam e falam, para depois as crianças fazerem apresentações sobre o que vão aprendendo. (P6)

“(...) leitura de textos, literatura infantojuvenil, jornais, revistas, material autêntico. Tudo serve para falarmos sobre o mundo que nos rodeia (...), troca de impressões. Temos o momento de “Esta é a minha opinião” em que (...) as crianças dão a sua opinião depois do tema ter sido estudado. (...). As crianças preparam entrevistas para fazerem na comunidade e junto dos familiares, tratamos os dados e registamos as conclusões com fotos das entrevistas num jornal de parede (...).” “(...) Fazemos jogos de palavras e a partir dessas palavras construímos textos, histórias que depois são lidas (...). Começo sempre a ler os textos e os alunos repetem depois (...). Textos individuais, em pares, em grupos e coletivos são a nossa aposta. São as crianças que escolhem o que querem ler autonomamente (...).” (P7)

“(...) jogos de palavras, oralmente, por forma a identificarem os sons que exploramos. (...) o diálogo sobre o fim de semana onde todos referem o seu aspeto mais positivo e o negativo.” “(...) temos a Roda Viva da Leitura em que todos os dias um aluno leva um livro e quando o traz entrega a outro colega (...).” (P8)

“(...) Há muita oralidade informal na sala, quando estudam, quando discutem entre si, quando falam sobre livros e atividades. Mas a oralidade formal é levada a sério, ou seja, eu treino para os meus alunos aprenderem a falar com correção dentro e

fora da sala de aula.” “(...) Eles leem muitos livros sozinhos ou em pares. Fazemos grupos de discussão sobre os livros que estão a ler. A Leitura Recreativa é muito importante. Os pais recebem listas de livros para comprarem como sugestão. Essas listas são organizadas pelos alunos de acordo com o que vão ouvindo nos grupos de discussão da leitura (...)” (P9)

Por vezes, para implementar algumas destas atividades, acima referidas, os professores necessitam de proceder a alguma alteração do espaço de sala de aula, ou dirigirem-se a um local diferente, para que estas possam ser abordadas. De seguida, iremos mostrar alguns dos procedimentos executados:

“(...) momentos realizados no tapete promovem a confiança das crianças em falar sobre sentimentos e opiniões mais pessoais, talvez por se sentirem mais próximas umas das outras, num espaço mais informal e confortável.” (P1)

“Geralmente, são os alunos que se deslocam na sala, não havendo necessidade de proceder a grandes alterações.” (P5)

“Quando os alunos apresentam os seus trabalhos ou testemunhos, vão para a frente da sala. Quando são debates, os participantes sentam-se à volta da minha mesa, em meia lua, e os colegas ficam nas suas carteiras. Quanto ao resto a oralidade é muito dirigida professora a alunos ou partilhada quando se juntam em pares ou grupos.” (P6)

“Varia de situação para situação. De um modo geral ficam sempre em grupo, mas por vezes é preciso desviar as cadeiras para as crianças, quando estão em conversa coletiva, poderem ver-se umas às outras. Nos casos em que temos dramatizações, dança, exercícios físicos, entre outros, desviam as mesas em grupo do centro, para um canto e ficamos com um espaço amplo no centro da sala para atividades em que todos estão em pé.” (P7)

Categoria 4: Exemplos de atividades e procedimentos promotores da escrita no 1º Ciclo

Tal como a oralidade e a leitura, a escrita também é uma forma de comunicação, começando a ser desenvolvida no Pré-escolar e aprimorada no 1.º CEB, pelo que é um componente importante desta investigação. Por este motivo, procuramos saber as estratégias dos professores para desenvolver esta competência.

“(...) escrita de textos a pares ou individualmente, (...)” (P3)

“A criação de listas de palavras, momentos de escritas de texto livre e com temáticas propostas pela docente, melhoramento de texto dos alunos em momento coletivo, oficinas de escrita, (...), o hospital dos erros ortográficos, entre outras.” (P4)

“(...) escrita individual, escrita criativa, promoção de oficinas de escrita, escrita a pares, continuação de textos, escrita de partes do texto narrativo, escrita a partir de palavras,

frases, imagens, desenhos dos alunos, escrita de diferentes tipologias de textos com diferentes finalidades.” (P5)

“(...) Aposto muito na escrita criativa (...) em pares, corrigem os trabalhos uns dos outros, vão ao dicionário ou ao computador ver como se escrevem as palavras, classificam os trabalhos, discutem a nota mais merecida e os autores dos textos têm de reescrever as frases com erros (...). Usamos fichas de trabalho para treinar caligrafia, ortografia e temos os principais erros das crianças corrigidos, ora afixados nas paredes, ora nas próprias carteiras. Cada criança seleciona as palavras que quer ver na parede ou na carteira. (...). Textos individuais, em pares, em grupos e coletivos são a nossa aposta. São as crianças que escolhem o que querem ler autonomamente e o que querem escrever e como escrever (...)” (P7)

“(...) frases livres que costumamos expor na sala.” (P8)

“(...) fichas modelo para eles fazerem uma ficha com o conteúdo estudado, cartolinas para fazerem um esquema com a matéria, (...), escrever poemas, cartas, contos, lendas, conforme o conteúdo que estamos a estudar.” (P9)

Para a implementação destas atividades de escrita, não são muitas as alterações que os professores realizam nas salas. Pelo que apuramos, utilizam sempre a mesma disposição, apenas procedem a alguma alteração se assim se justificar.

“Como a sala já se encontra em forma de U, mantenho a mesma disposição (...)” (P3)

“(...) Às vezes, é necessário criar espaços na sala para as atividades de leitura e escrita, como foi o caso do hospital ortográfico, por exemplo.” (P4)

“Mantenho a disposição que escolhemos para aquele mês.” (P5)

“Depende da atividade, mas tento sempre pô-los em interação sem mexer muito com as mesas e cadeiras.” (P6)

“De uma maneira geral as mesas em grupo dão para quase tudo (...).” (P7)

“Usamos todo o tipo de organização. A escolha é dos alunos (...).” (P9)

Categoria 5: A organização do espaço nas múltiplas áreas das expressões no 1º

Ciclo

Muitas vezes, as atividades de expressões requerem espaço para que possam ser implementadas. Deste modo, procuramos conhecer os vários procedimentos que os professores adotam, para poder explorá-las da melhor forma:

“(...) a sala tem espaço para os alunos se movimentarem e escolherem o local que querem para realizar o trabalho, quer seja em grupo ou individualmente, dependendo do que foi solicitado.” (P3)

“Geralmente, não há alterações em termos de organização do espaço da sala de aula, mas, por vezes, procuramos outros espaços existentes na escola como o ginásio, o recreio, a biblioteca, a área suja ou uma sala desocupada.” (P5)

“(...) Desenham, pintam, cantam, dançam nos seus lugares a maior parte do tempo. Põem-se de pé e dançam ou cantam, batem palmas para assinalar ou contar sílabas, sempre no espaço disponível atrás das suas cadeiras. Nas situações de dramatização, vamos para o recreio ou para o ginásio se estiver disponível.” (P6)

“Só mudamos a disposição das mesas e cadeiras quando temos momentos de expressão corporal ou dramatização. (...)” (P7)

“Nos exercícios físicos, encostamos as mesas à parede e usamos o centro. Na expressão dramática no centro da sala com os restantes alunos sentados nas suas carteiras dispostas em U. Nas expressões plásticas em cima das mesas, mas há alunos que ficam na parte de fora e outras na parte de dentro das mesas. Assim podem circular melhor. Mas como disse, se eles acharem uma organização melhor, podem propor e reorganizar a sala em conformidade. Tento ser bastante flexível. (...)” (P9)

“Nas áreas de expressões, a sala é organizada de acordo com a atividade, ou seja, poderá haver a necessidade de fazer grupos com as mesas, retirar as mesas da sala de aula, (...)” (P10)

14. Conclusões do estudo

A última fase desta investigação passa por analisar toda a informação recolhida, através do método abordado, e verificar se os objetivos, colocados no início deste estudo, foram, ou não, atingidos. Desta maneira, iremos apresentar as conclusões da investigação por objetivos.

Existe uma enorme mudança na passagem do Pré-escolar para o 1.º CEB. Os alunos começam a ter responsabilidades diferentes, os conteúdos do currículo têm outra obrigatoriedade e são abordados de uma forma diferente, sendo um desses exemplos, a presença de momentos de avaliação sumativa. Desta forma, as conceções em termos de organização do espaço e do desenvolvimento da comunicação são distintas. Devido às diferenças entre o Pré-escolar e o 1.º CEB, dentro de cada objetivo, iremos apresentar os resultados separadamente, começando pelo Pré-escolar e seguindo-se o 1.º Ciclo. Em cada um dos objetivos, serão apresentadas as conclusões sobre as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB relativamente à organização do espaço de sala de aula e a sua influência no processo comunicacional dos alunos.

No que toca ao primeiro objetivo, verificamos que tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB, consideram que a organização do espaço escolar interfere em todas as aprendizagens dos alunos, inclusive na comunicação entre os alunos em si e entre os alunos e professor. Este facto é corroborado com palavras de Novelli (1997, p. 49) ao referir que “O espaço da sala de aula não somente resulta da relação professor-aluno, mas também age sobre tal relação condicionando-a e domesticando-a”. Tanto os educadores como os professores declaram que é sua função atender às necessidades dos seus alunos, procurando adequar o espaço a todas as crianças do seu grupo, incluindo aquelas que possuem NEE. Acreditam que a interação dos alunos entre si e dos alunos com o educador/professor é um potenciador das aprendizagens que possam decorrer na sala. Tal como afirma Neves (2014, p.3) o espaço pedagógico “(...) é um local onde se constroem relações que permitem a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos”.

Relativamente ao segundo objetivo, os educadores e professores dizem que, realmente, existem várias condições que condicionam o desenvolvimento da comunicação dentro da sala de aula, tanto para melhor como para pior, como é o exemplo do espaço que dispõem, que pode ou não permitir que o organizem da melhor forma, a existência de um quadro que controle o limite de crianças por área e que lhes dê autonomia e a responsabilidade de o cumprir, bem como possibilitar a interajuda entre as crianças, a disposição das mesas que deverá permitir uma boa comunicação entre os alunos, espaço para dispor os trabalhos dos alunos. Enfim, tudo o que está presente dentro da sala de aula, tem consequência no desenvolvimento dos alunos, o que implica uma reflexão por parte do professor na gestão do mesmo, de modo a contribuir para a aquisição de certas competências dos seus alunos. Reforçamos esta ideia com a opinião de Loughlin e Suina (1995, p. 67), ao dizerem que a organização espacial influencia as ações das crianças, apoiando ou contradizendo as expectativas do professor.

Quanto ao terceiro objetivo, são poucas as vezes em que os educadores e professores alteram a disposição das suas salas, tendo em conta que a maioria já as organiza tendo em consideração estas atividades. No caso dos educadores, dirigem as crianças ao cantinho mais apropriado para o desenvolvimento da atividade. Quanto aos professores, caso seja para

realizar alguma alteração na disposição da sala, efetuam-na mediante atividades de dramatização, visto que a maior parte possui a sua sala em U, dispondo de espaço para a realização da grande parte das atividades de expressões. De todas as respostas obtidas, é a expressão dramática que, por vezes, implica uma reorganização da sala, para que os alunos se possam mover livremente. Essa reorganização, tanto pode partir por sugestões dos alunos, como do professor, para além de que, também, pode ser realizada no recreio escolar.

No último objetivo, constatamos que são imensas as atividades, como as estratégias que os educadores e professores adotam, de maneira a contribuir para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. Tendo em conta as grandes diferenças que existem entre o Pré-escolar e o 1.º CEB, na exploração das mesmas, iremos separar as conceções dos educadores e dos professores.

Quanto à oralidade no Pré-escolar, esta é explorada, formalmente, através de atividades propostas pelos educadores e nas brincadeiras livres das crianças, para além da linguagem informal no dia-a-dia. Momentos como a “hora do conto” e “momento das novidades”, bem como a exploração de histórias, vídeos e filmes, exercício de dicção, diálogos ou discussões em pequeno e grande grupo, são algumas das atividades em que os educadores procuram desenvolver a oralidade. Por norma, estas atividades são abordadas no tapete, não havendo a necessidade de realizar alterações na sala de aula. A leitura, é essencialmente explorada através de pictogramas e reconto de histórias, estando associada às atividades de exploração de histórias, poemas, lengalengas e canções. Por último, os educadores estimulam a escrita, quando os alunos escrevem o seu nome nos trabalhos que realizam, ou no quadro de presenças, no treino de grafismos dos números até dez e das vogais. Para além destes momentos, no cantinho da escrita, os alunos têm à sua disposição jogos que envolvem letras, palavras e rimas, podem recorrer utilizando tiras de papel e papel plastificado que permite apagar, textos para copiarem, entre outros. Para a realização destes momentos, os educadores criaram o cantinho da escrita, não havendo a necessidade de alterar a sala todas as vezes que pretendem explorar esta competência, servindo, apenas e por vezes, de mediador na exploração destas aprendizagens. Desta maneira, quando trabalham em pequenos grupos, as crianças dirigem-se ao cantinho da escrita, caso seja para trabalharem em grande grupo, estas atividades são realizadas nas mesas de trabalho.

No 1.º CEB, alguns dos momentos promotores da oralidade consistem na discussão de temas e ideias, na partilha de experiências, apresentação de trabalhos, na qual pode haver gravações, de modo a que os alunos possam visualizar as suas prestações procurando colmatar os erros, na leitura de histórias. Algumas destas atividades estão relacionadas com a promoção da leitura, pois, estas duas vertentes podem estar interligadas mediante o tipo de atividade a explorar, como por exemplo, a leitura de textos de revistas, documentos ou livros, momentos de leitura a pares ou individual e leitura recreativa, na qual existe a partilha de livros entre os alunos, e muitas outras. De um modo geral, estas atividades são implementadas mantendo a disposição da sala, havendo, apenas, a mobilização dos alunos se for para agrupar em pares ou em grupos e na presença de apresentações, em que os alunos se dirigem para o quadro, estando no ângulo de visão de toda a turma. Para a exploração da escrita, os professores promovem atividades de criação de listas de palavras, escrita de textos livres a pares ou individualmente, colocando os alunos a corrigirem os trabalhos uns dos outros.

Acredito que todos os objetivos definidos para este estudo foram atingidos; muito embora tenha verificado a existência de algumas limitações. A principal é a ausência de experiência relativamente ao estudo investigativo. Por mais conhecimento e estudo que se faça em teoria, só sabemos, efetivamente, a complexidade e dificuldade em realizar um estudo, ao passar pela experiência de o fazer. Tendo sido este o primeiro estudo investigativo, desta dimensão, que realizamos, existirão falhas, que, numa próxima vez, poderão ser colmatadas, mas que darão espaço ao aparecimento de outras falhas e assim sucessivamente. Como refere Covita (2002, p.337)

A aprendizagem ao longo da vida pode considerar-se como um dos pilares básicos da cidadania activa e da empregabilidade, tornando-se urgente aprofundar o conhecimento sobre novos contextos de aprendizagem e proporcionar os dispositivos de aprendizagem adequados aos ritmos e disponibilidades dos cidadãos (...).

Através deste estudo, verificamos que tanto a organização do espaço escolar como a preocupação em promover a comunicação são de extrema importância para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Assim, considero que este estudo foi fundamental para a nossa formação enquanto docentes. É importante aprendermos por nós próprios, através das nossas experiências e vivências, contudo, como estamos a começar a nossa vida profissional, há muito para aprender, sendo fulcral levarmos em conta as conceções de quem já ensina há muitos anos, refletindo e aprendendo com elas.

Considerações Finais

Para finalizar este relatório de estágio, consideramos importante tecer considerações finais significativas. Pretendemos com este trabalho apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas, realizadas em sede dos Estágios Pedagógicos I e II e, ainda, explorar uma componente investigativa relacionada com dois vetores que aprofundamos no decorrer dos estágios: um prende-se com a organização do espaço pedagógico e o outro com a promoção da comunicação quer no Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em qualquer um destes contextos, tivemos a oportunidade de verificar que, efetivamente, o espaço pode ser inibidor ou promotor do desenvolvimento da comunicação da criança. Embora a literatura da especialidade e os normativos, legislativos e curriculares, apontem para a relevância desta temática, sentimos necessidade de estudar as ideias e as práticas dos educadores/professores neste domínio. Como tal, nesta abordagem investigativa, pudemos constatar que a maioria destes profissionais tem consciência da importância da estruturação do espaço pedagógico, com o objetivo de permitir e potenciar a comunicação, agindo pedagogicamente e em conformidade.

Durante os meses em que os estágios decorreram, muitas foram as experiências que tivemos, inúmeras dúvidas, poucas certezas, mas também imenso esforço para superar tudo e tornar esta fase um acontecimento inesquecível e coroado de êxito.

É necessário salientar que o estágio, antes de ser um produto, é um processo, daí a sua avaliação não decorrer apenas num momento final, nomeadamente com a conceção deste relatório, considerando que este não se esgota no propósito de discutir e estudar o tema em causa. Os estágios representam em si a continuidade do percurso, do nosso processo e do início do desenvolvimento da nossa prática docente, conjuntamente com o desenvolvimento das crianças.

Muitas das decisões tomadas em sede de lecionação, às qual não estávamos habituados, revelaram-se bastante difíceis, mas enriquecedores em termos de desenvolvimento intrínseco. Esse sentimento de responsabilidade possibilitou-nos uma evolução, a nível pessoal e profissional, porque nos consciencializou para essa responsabilidade, procurando desempenhar o nosso papel enquanto futuros educadores/professores.

À medida que os nossos estágios e o estudo iam decorrendo, as nossas dúvidas e os receios foram apaziguados. Refletimos bastante sobre a função destes e reconhecemos a sua importância para a nossa formação enquanto futuros educadores/professores. Assim sendo, enfrentámos o desafio, procurando aproveitar ao máximo estes meses.

Neste paradigma obtivemos o bilhete para a passagem do mundo teórico para o prático, reconhecendo que essa viagem iria ser dura, mas proveitosa a vários níveis, em particular no que concerne à preparação para os desafios que o futuro nos reserva.

Quer ao nível da prática pedagógica, quer em relação ao estudo empírico, procuramos, sobretudo, exercer o nosso novo papel, cumprindo os deveres inerentes a esta profissão, procurando seguir a sua ética e reconhecendo a sua importância, bem como toda a responsabilidade que nos foi concebida. O peso dessa responsabilidade é tremendo, mas todos em conjunto ganhamos forças e, com a ajuda de diferentes pessoas, dentro e fora da escola e da universidade, fomos capazes de construir um percurso sólido, feito de práticas, às quais não faltaram a criatividade, e consolidado no esforço e no compromisso de fazer cada vez mais e melhor. Todos os medos, inquietações, inseguranças e dúvidas iniciais foram-se desvanecendo com o tempo.

Consideramos as práticas pedagógicas, a abordagem investigativa e a conceção deste relatório imprescindíveis na formação de um professor, uma vez que estes têm como objetivo primordial a transformação dos conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo do nosso percurso académico, em prática, estabelecendo, assim, a ligação entre o “ser aluno” e o “ser professor”.

Em suma, percorrido todo este caminho, pretendemos, especificamente, contribuir para que se dê a importância necessária à comunicação e organização dos espaços como competências a promover pelos profissionais de ensino, com vista ao desenvolvimento da integral das crianças.

Aguardamos com expectativa o momento em que daremos continuidade a esta jornada formativa já na qualidade de educador/docente com a tão desejada habilitação para o exercício da docência.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora

[Antunes, S. \(2012\). *Contributos para um Estudo de Linguística Aplicada: O Verbo nos Manuais de Português Língua Materna e de Inglês Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Retirado de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3384/1/TESE%20FINAL.pdf>](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3384/1/TESE%20FINAL.pdf)

André, U. (2016). *Modelos e Práticas de Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Retirado de: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6670/1/TMSP_UsseneAndre.pdf

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

Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, (10), 7-19. Retirado de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=86051

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda

Barreiros, G. (1996). *A turma como grupo e sistema de interação*. Porto: Porto Editora

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a Entrevistar: Como Fazer Entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1), 68-80. Retirado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Borges, J. (2019). *A Importância da Organização do Ambiente Educativo na Aprendizagem das Crianças*. Relatório de Estágio. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém. Retirado de:

<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>

Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 87-98. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a09.pdf>

Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico 2: Corpo/Espaço/Comunicação*. Lisboa: Edições Afrontamento

Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho

Castanho, M. (2001). *A Leitura Através do Currículo nas Escolas do 2º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho

Castanho, M. (2014). *A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: do Texto à Representação*. Cambridge: Portuguese World Language Institute

Castanho, M. (2020). A Educação Inclusiva e o Desenho Universal da Aprendizagem. In Rita Bonança, Tiago Medeiros e Tânia Botelho (Coord.). Referencial de Boas Práticas: As Perturbações da Aprendizagem Específicas e os Princípios da Educação Inclusiva. Portugal. Disbedo. 16-25.

Comissão Europeia (s/d). *Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância*. Retirado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-59_pt-pt

Conselho Nacional de Educação (2008). *Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Retirado de <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>

Correia, P. (2015). *Onde e quando: Construção da identidade do professor*. Relatório de Actividade e de Desenvolvimento Profissional. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências. Retirado de

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21543/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Actividade%20e%20de%20Desenvolvimento.pdf>

Costa, E. & Pires, M. (s/d). *Comunicar na Sala de Aula: Um Estudo com Alunos do Ensino Básico*. Didática e Formação de Educadores e Professores. Estudo de Estágio Profissional. Bragança: Escola Superior de Educação. Retirado de: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13965/3/Vara%20Piresincte16_atas-1.pdf

Covita, H. (2002). Aprendizagem ao Longo da Vida: “Boas práticas e inserção social”. *Análise Psicológica*, 20 (3), 337-357. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a08.pdf>

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24 (2), 507-622. Retirado de http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_educar_pre_escolar_a_C.pdf

Faria, M. (2018). *Organização do Espaço e Materiais da Sala de Atividades*. Relatório de Estágio. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9460/1/MariaJoaoFaria_2016465_organiza%C3%A7ao%20doespa%C3%A7oemateriaisdasaladeatividades-fatordedesenvolvimentodacrian%C3%A7a.pdf

Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod

Fernandes, E. (1997). Trabalho Cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, XV (4), 563-572. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>

Fernandes, E. (2000). *Sociopsicologia da Comunicação Humana*. Vagos: Edipanta

Figueira, A. (2006). A auto-reflexão do processo ensino-aprendizagem: Revisão conceptual e resultados obtidos numa investigação. *Psicologia Educação e Cultura*, X (1), 89-121

Fonseca, A. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora

Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e Prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes

Gonçalves, V. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Bragança: Escola Superior de Educação. Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6840/1/RELATO%CC%81RIO%20DE%20ESTA%CC%81GIO%20-%20MESTRADO%20EM%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20PRE%CC%81-ESCOLAR.pdf>

Gusdorf, G. (2003). *Professores para quê?*. 3.^a edição. Lisboa: Moraes Editores

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. 4.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Júnior, A. & Júnior, N. (2011). A Utilização da Técnica da Entrevista em Trabalhos Científicos. *Evidência*, 7 (7), 237-250. Retirado de: https://met2entrevista.webnode.pt/_files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf

Lima L., Pacheco J., Esteves M. & Canário R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Loughlin, C. & Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Marques, P. (2013). *O desenvolvimento da literacia emergente na educação pré-escolar: representações e práticas de estagiários*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar*. Dissertação de Doutoramento. Madeira: Universidade da Madeira. Retirado de <https://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/Tese.pdf>

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. 4.^a edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico. Programa de Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Ministério da Educação e Cultura (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*

do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação

Monroe, P. (1987). *História da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional

Monteiro, M. & Queirós, I. (1993). *Área-Escola. Perspectivas de trabalho*. Porto: Porto Editora

Mogarro, M. & Namora, A. (2012). *Currículos de formação de professores em Portugal*. Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX colóquio da secção portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12323/1/CurriculosdeformacaodeprofessoresemPortugal.pdf>

Moura, J. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada- mestrado em educação pré-escolar. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de:

[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3795/1/Intera%C3%A7%C3%B5es%20adulto\(s\)-crian%C3%A7a.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3795/1/Intera%C3%A7%C3%B5es%20adulto(s)-crian%C3%A7a.pdf)

Mouraz, A., Leite, C. & Fernandes, P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia* 46 (2), 189-209. Retirado de https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28261/10/10_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de%20Professores%20em%20Portugal....pdf?ln=pt-pt

Mozzato, A. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15 (4), 731-747. Retirado: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>

Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: «Quebrar» a Rotina*. Dissertação de Mestrado. Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget. Retirado de: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf

Novelli, P. (1997). A Sala de Aula como Espaço de Comunicação. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 1 (1), 43-50. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/03.pdf>

Oliveira, P. (2015). *A Dinâmica da Sala de Aula: Organização da Sala de Aula do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Retirado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12817/1/OLIVEIRA%20Paula%202015.pdf>

Organização das Nações Unidas (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. 8.^a edição. Porto Alegre: Artmed Editora. Retirado de https://www.academia.edu/22315624/Diane_E._Papalia_-_Desenvolvimento_Humano.PDF

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora

Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (s/d). *A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Retirado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18250/1/Artigo%20RCE.pdf>

Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional

Pourtois, J. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget

Rangel, M. (s/d). *Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas*. 2.^a Edição. São Paulo: Papyrus Editora

Rodrigues, O. & Melchiori, L. (s/d). *Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência*. Bauru: Faculdade de Ciências da Unesp. Retirado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s01_texto01.pdf

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica

Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores

Santos, L. & Cordeiro, A. (2014). Rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: evolução a partir de meados do século XX e principais fatores condicionantes no âmbito do planeamento e gestão. *Cadernos de Geografia* (33), 195-203. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/285019864_Nete_escolar_do_1_Ciclo_do_Ensino_Basico_em_Portugal_evolucao_a_partir_de_meados_do_seculo_XX_e_principais_fatores_condicionantes_no_ambito_do_planeamento_e_gestao

Santos, M. & Farago, S. (2015). O Desenvolvimento da Oralidade das Crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2 (1), 112-133. Retirado de: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>

Saud, L., & Tonelotto, J. (2005). Comportamento social na escola: diferenças entre gêneros e séries. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 47-57. Retirado de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a05.pdf>

Secretaria Regional da Educação e Formação (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: SREF- Direcção Regional da Educação e Formação

Silva, B. (2000). Âmago da comunicação educativa. *Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade* 2. Série Comunicação, 14 (1-2), 689-710. Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16261/1/%C3%82mago%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf>

Silva, B. (2013). *Organização Social das Aprendizagens para o Desenvolvimento da Autonomia e da Cooperação*. Relatório de estágio. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. Retirado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2886/1/DissertMestradoBarbaraSofiaCabralSilva2013.pdf>

Silva, A., Moura, L., Cunha, D., Figueira, K., Horbe T. & Gaspary, E. (2013). *Análise de Conteúdo: Fazemos o que Dizemos? Um levantamento de Estudos que Dizem Adotar a Técnica*. IV Encontro de

Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Retirado de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnEPQ76.pdf

Sousa, L., Leal, A., & Sena, E. (2010). A Importância da Comunicação Não-verbal do Professor Universitário no Exercício de sua Atividade Profissional. *Revista CEFAC*, 12 (5), 784-787. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010000500009&script=sci_abstract&tlng=pt

Sousa, E. (2016). *A Disposição das Mesas na Sala de Aula e a Interação entre as crianças: Um Estudo de Caso no 1º Ciclo*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17356/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio-%20Evangelina%20Sousa.pdf>

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawHill

Tavares, P. (2017). *A Importância da Autoavaliação na Agenda do Diretor Escolar – Um Caso em Análise*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação. Retirado de: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29504/1/ulfpie051448_tm_tese.pdf

Teixeira, Q. (2014). *Organização do Trabalho e do Espaço para a Aprendizagem da Língua na Educação Pré-Escolar e no 1.ª Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores

Teixeira, M. & Reis, M. (2012). La Organización del Espacio en el Aula y Sus Implicaciones para el Aprendizaje Cooperativo. *Meta: Evaluación*, 4 (11),162-187. Retirado de: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/202>

Vargas, M. (2012). *Estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa em educadores de infância e professores de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Beja: Escola Superior de Educação. Retirado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3946/1/Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o.%20Comunica%C3%A7%C3%A3o.%20Marisa%20Vargas.%20II%20vers.pdf>

Viana, F. (2002). *Melhor falar para melhor ler – Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 – 6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. 4.^a Edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora. Retirado de https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, atualizada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (4.^a versão) - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho - Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001 - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001 - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A de 2 de Agosto - Estabelece o conjunto de competências-chave e aprova o referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, corrigido pela Declaração de Retificação n.º 32/2014, de 27 de junho - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A de 23 de julho - Estabelece os Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Educação Básica para o Sistema Educativo Regional

Outros documentos consultados

Projeto Educativo de Escola – 2016/2019: Escola Básica Integrada Canto da Maia. Retirado de http://www.ebicm.edu.azores.gov.pt/images/documentos/doc/Projeto_Educativo_2016-

2019.pdf

Projeto Educativo de Escola – 2017/2020: Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Retirado de http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/images/doc_orientad/PEE.pdf

Projeto Curricular de Escola – 2017/2020: Escola Básica Integrada Roberto Ivens, Retirado de http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/images/doc_orientad/PCE.pdf

Regulamento Interno: Unidade Orgânica Roberto Ivens – 2015. Retirado de http://www.ebiri.edu.azores.gov.pt/images/doc_orientad/RegulamentoInterno2014_vrSe

t2015_final.pdf

Regulamento Interno: Unidade Orgânica Canto da Maia – junho de 2016. Retirado de <http://www.ebicm.edu.azores.gov.pt/images/documentos/doc/ri.pdf>

Anexos

Anexo 1 – Tabela de algumas atividades do Pré-Escolar

Sequência	Datas	Temáticas/ Áreas/Domínios	Atividades/Metodologia de Trabalho	Organização Espacial
1. ^a	21 a 23 de out.	<p><u>Corpo Humano:</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral e Abordagem à Escrita). - Domínio da Matemática (Números e Operações). - Domínio da Educação Artística (Artes Visuais). <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do jogo de adivinha, recorrendo à caracterização dos traços físicos dos colegas (em grande grupo). - Conto de uma história com recurso a fantoches (em grande grupo). - Construção de um boneco, através do recorte e junção das diferentes partes, com ataches (em pequeno grupo). - Exploração de um vídeo sobre o corpo humano (em grande grupo). - Construção de um Cartão de Cidadão, com o nome, peso e altura das crianças (em pequeno grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Em círculo no tapete. - Mesas de trabalho. - Diversos cantinhos.
2. ^a	4 a 6 de nov.	<p><u>Os Cinco Sentidos:</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e autonomia. - Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Artística (Subdomínios da Música e do Jogo Dramático/Teatro). 	<ul style="list-style-type: none"> - Concretização da “Hora das novidades” (em grande grupo). - Leitura e exploração de uma história (em grande grupo). - Dramatização de uma história (em grande grupo). - Realização do jogo de agrupamentos (um par de cada vez e os restantes nos cantinhos). - Exploração de diferentes materiais recorrendo ao tato (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Em círculo no tapete. - Biblioteca e oficina de escrita. - Sala de aula. - Mesas de trabalho.

		<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Matemática (números e operações). - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral). <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às Ciências (Conhecimento do mundo físico e natural). 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de uma canção, primeiramente com a exploração da letra e, posteriormente, com a introdução da melodia. (em grande grupo). - Degustação de diferentes sabores, ácidos, doces, amargos e salgados (individualmente). - Cheirar e distinguir diferentes aromas. 	
3. ^a	25 a 29 de nov.	<p><u>A Família/O Natal</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral, Consciência Linguística). - Domínio da Educação Artística (Artes Visuais e Dança). <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e apresentação de uma pintura sobre a família (em grande grupo). - Abordagem à consciência fonológica: identificação das letras dos diferentes graus de parentesco, divisão silábica e construção de frases (em grande grupo). - Conto de uma história recorrendo ao Powerpoint (grande grupo). - Dança de uma música alusiva à família (grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Em círculo no tapete. - Mesas de trabalho. - Área do Computador. - Área comum das salas do Pré-escolar. - Ginásio.
4. ^a	2 a 5 de dez.	<p><u>O Natal</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e Autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem de uma música de Natal e apresentação a outras salas (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Em círculo no tapete. - Mesas de trabalho.

		<ul style="list-style-type: none"> - Convivência Democrática e Cidadania. Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral). - Domínio da Educação Artística (Música e Artes Visuais). - Domínio da Matemática (Organização e Tratamento de Dados). Área do Conhecimento do Mundo: - Conhecimento do Mundo Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conto de uma história de Natal e reconto da mesma por parte dos alunos (em grande grupo). - Construção de história recorrendo ao “Baú das Histórias” (em grande grupo). - Construção de bolas de Natal (dois pares de cada vez, com o apoio do educador e os restantes nos cantinhos). - Elaboração e decoração de um pinheiro feito com rolhas (pequenos grupos). - Elaboração de um boneco de neve (pequenos grupos). - Criação de um pictograma sobre as cores preferidas dos alunos (grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversos Cantinhos.
5. ^a	9 a 11 de dez.	<p><u>O Natal</u></p> <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convivência Democrática e Cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral). - Domínio da Expressão Artística (Artes Visuais e Música). <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um brainstorming sobre o Natal (em grande grupo). - Conto de uma história na biblioteca da escola. (em grande grupo). - Elaboração de um anjo com materiais recicláveis, para distribuir pela freguesia (em pequenos grupos). - Elaboração de uma mensagem de Natal, para colocar nos anjos (uma criança de cada vez). - Criação de um postal de Natal, para ser entregue às famílias dos alunos (em pequenos grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Em círculo no tapete. - Biblioteca da escola. - Mesas de trabalho. - Área do computador.

		- Conhecimento do Mundo Social.	- Exploração da música de Natal, aprendida na semana anterior, através de batimentos rítmicos no corpo (em grande grupo).	
6. ^a	13 a 17 de jan.	<p>As Profissões</p> <p>Área da Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e Autonomia. - Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Comunicação Oral e Consciência linguística). - Domínio da Educação Artística (Artes Visuais e Jogo Dramático/Teatro). <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de profissões escolhidas pelos alunos (pequeno grupo, com o apoio do educador e os restantes nos cantinhos). - Exploração da “Caixa das Rimas” (um par de alunos de cada vez, com o apoio do educador e os restantes nos cantinhos). - Conto de uma história sem nenhum recurso e pós-leitura da mesma, através de desenho. (em grande grupo). - Jogo da mímica (em grande grupo). - Reconto da história através da ordenação de imagens (em grande grupo). - Construção de história recorrendo ao “Baú das Histórias” (em grande grupo). - Conto de uma história recorrendo ao teatro de sombras (em grande grupo). - Construção de abelhas com cartolina (em pequeno grupo). - Elaboração de um livro com os desenhos das profissões dos pais. Desenhos que foram realizados conjuntamente pelas crianças e pelos pais, em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em círculo no tapete. - Mesas de trabalho. - Diversos cantinhos.

Anexo 5 – Boletim “Dar e Receber”

Opinião:

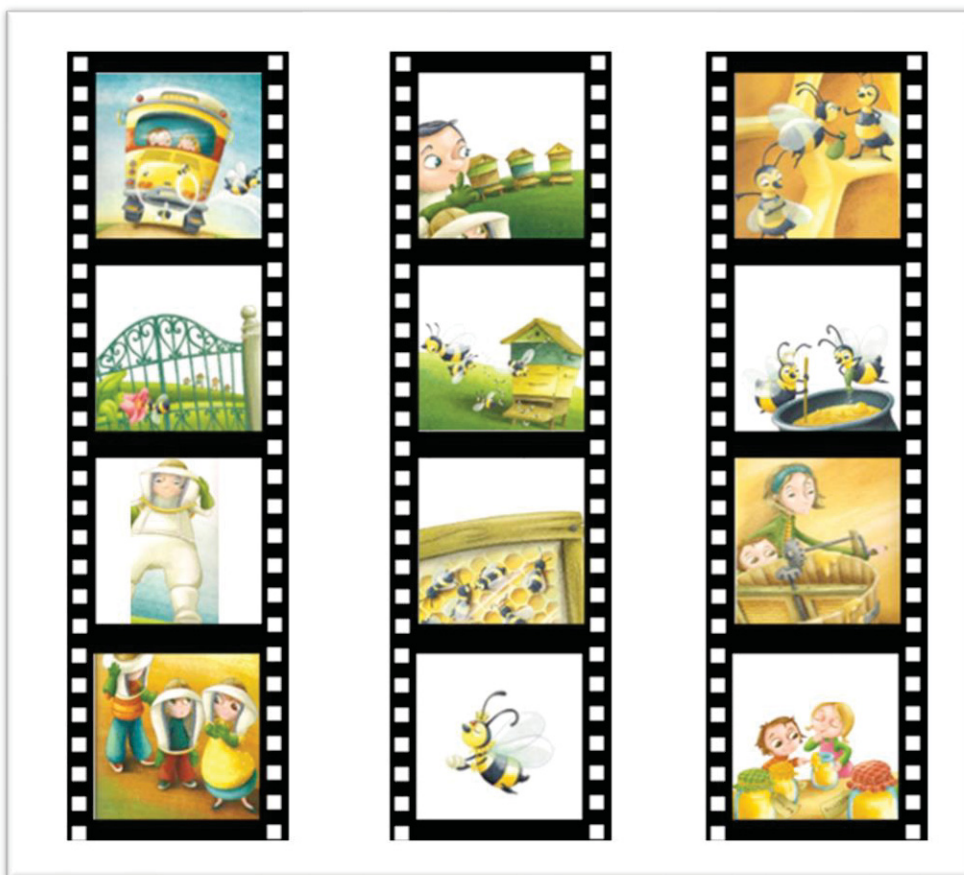
Dar e Receber

Escola : EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado
Pré-Escolar
Data: 17/01/2020
Estagiário: Hugo Ben-David
Prof. Cooperante: Susete Oliveira
Tema: *O ciclo do mel*
Área: Conhecimento do Mundo



Aos encarregados de educação

Hoje, o vosso educando vai contar-vos a história que aprendeu esta semana, *Ciclo do mel*. Peço-vos que o ouçam com atenção e depois escrevam, nesta folha, a vossa opinião.



Anexo 6 – Tabela de algumas atividades do 1.º Ciclo

Sequência	Datas	Áreas e domínios/ conteúdos	Atividades/Metodologia de Trabalho	Organização Espacial
1. ^a	27 a 29 março	<ul style="list-style-type: none"> - Português (Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática) - Estudo do Meio (Transportes) - Matemática (Números e operações) - Expressão Plásticas (Recorte, colagem e pintura) 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento: “Hora das novidades” *(grande grupo). - Apresentação sobre os transportes (em pares, a simultaneamente). - Exploração das regras de sala de aula (em grande grupo) - Criação e apresentação de problemas envolvendo dobro e o triplo (em pares, simultaneamente). - Exploração dos diferentes tipos de texto e registo no caderno (em grande grupo). - Registo no quadro das diferentes classes de palavras, com exemplos sugeridos pelos alunos (em grande grupo). - Recorte de puzzle, colagem no caderno e, posteriormente, pintura. (Em grande grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em “U”. - Mesas em grupos.
2. ^a	1 a 5 de abril	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão Musical (audição e interpretação musical) - Estudo do Meio (Estações do ano e Profissões) - Português (Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática) - Expressão Dramática (mímica) - Matemática (Números e Operações e Geometria e Medida) - Expressão plástica (recorte e colagem) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do momento musical: desenho ou escrita a partir da audição de uma música (individualmente, simultaneamente). - Apresentação das características das estações do ano (em grupos de quatro, simultaneamente). - Criação de frases (em grande grupo). - Dramatização de profissões (em grande grupo). - Completar sequências numéricas (em grande grupo). - Exploração dos Antónimos e Sinónimos através de um crucigrama (em grande grupo). - Criação de um cesto da Páscoa (em grande grupo). - Exploração das diferentes figuras geométricas através de objetos (em grande grupo). - Visualização de um vídeo alusivo à Páscoa (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas alinhadas em filas. - Mesas em “U”. - Mesas em grupos.
3. ^a	24 e 26 de abril	<ul style="list-style-type: none"> - Português (Oralidade, Leitura e Escrita) 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de frases (em conjunto, uma frase por aluno). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em alinhadas em filas.

		<ul style="list-style-type: none"> -Expressão Musical (audição e interpretação musical) - Matemática (Organização e Tratamento de Dados) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do momento musical (individualmente, simultaneamente). - Elaboração de um texto (em grupo). - Elaboração de um gráfico pictórico com dados dos alunos (em grande grupo). - Elaboração de frases e, posteriormente, elaboração de um texto (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas separadas em filas. - Mesas em “U”.
4. ^a	13 a 17 de maio	<ul style="list-style-type: none"> -Estudo do Meio (Plantas, Animais) -Português (Oralidade, Leitura e Escrita) -Expressão Dramática (mímica) -Expressão Musical (Audição e Interpretação Musical) - Expressão plástica (Técnica de Dobragem, Construções) - Matemática (Números e Operações, Geometria e Medida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de frases sobre as plantas (individualmente e em simultâneo). - Apresentação das frases criadas (em grande grupo). - Apresentação de exemplos de animais selvagens e domésticos (em grupos de quatro, em simultâneo). - Dramatização de ações (em grande grupo). - Exploração do momento musical (individualmente e simultaneamente). - Construção de um envelope (em grande grupo). - Exploração de moedas e no tas fictícias (em pares e simultaneamente) - Exploração das diferentes partes da planta, com apresentação em PowerPoint (em grande grupo). - Concretização e correção de problemas (em grande grupo). - Exploração das frações recorrendo às barras Cuisenaire (em pares, simultaneamente). - Ida ao jardim recolher materiais naturais, para construção de um móbil (em grande grupo). - Medição de vários objetos com diferentes medidas (em pares simultaneamente). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em grupos. - Mesas em “U”. - Mesas alinhadas em filas.
5. ^a	20 a 22 de maio	<ul style="list-style-type: none"> -Matemática (Geometria e Medida) -Português (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da medida universal de comprimento (em grande grupo). - Criação de figuras com restrições quanto à área e ao perímetro (a pares, simultaneamente). - Realização de ditado (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em pequenos grupos. - Mesas alinhadas em filas.

			<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e discussão das regras de segurança nas praias e piscinas com recurso ao powerpoint (em grande grupo). - Leitura e exploração da obra Literária intitulada “<i>A menina Gotinha de Água</i>” (em grande grupo). 	
6. ^a	30 e 31 de maio	<ul style="list-style-type: none"> -Matemática (Geometria e Medida) -Português (Oralidade, Leitura e Escrita) -Estudo do Meio (Regras de Segurança) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e discussão sobre o volume de diferentes objetos (grande grupo). - Trabalho autónomo (individualmente ou em pares, simultaneamente). - Redação de frases livres (individualmente ou a pares, simultaneamente). - Escolha de um voluntaria para que a sua frase seja melhorada (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em “U”. - Mesas alinhadas em filas.
7. ^a	3 a 7 de junho	<ul style="list-style-type: none"> -Matemática (Geometria e medida, Organização e Tratamento de Dados) -Português (Oralidade, Leitura e Escrita) -Estudo do Meio (Férias) - Expressão Plástica (Desenho, Recorte, Construção) -Expressão Musical (audição e interpretação musical) -Expressão Dramática (mímica) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e discussão sobre o peso de diferentes objetos (grande grupo). - Planificação e construção de um texto (grande grupo). - Diálogo e discussão sobre as férias (grande grupo). - Realização e apresentação de um desenho sobre as férias (grande grupo). - Exploração do momento musical (individualmente e simultaneamente). - Dramatização de ações (em grande grupo). - Construção de um catavento (em grande grupo). - Resolução de problemas através do Diagrama de Venn e de Carrol (em grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em “U”. - Mesas alinhadas em filas.
8. ^a	11 a 14 de junho	<ul style="list-style-type: none"> -Estudo do Meio (Origem dos materiais) -Português (Oralidade, Leitura e Escrita) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e discussão sobre a origem dos materiais (grande grupo). - Planificação e construção de um texto (grande grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas em “U”. - Mesas alinhadas em filas.

* Esta atividade realizou-se diariamente, como rotina.

Anexo 7 – Tabela de participação na “Hora das Novidades” do 1.ºCiclo

Semana: ___/___/___	Aluno	O que desejo fazer

Anexo 8 – Plano Individual de Trabalho

Nome: _____ Semana de ____/____/____ a ____/____/____

O que posso fazer		O que fiz		
Português	Ditado a pares			
	Cópia sozinho ou a pares			
	Leitura sozinho ou a pares			
	Escrita de texto			
	Lista de palavras			
	Fichas de leitura e interpretação			
	Fichas de gramática (nomes, verbos, adjetivos, ordem alfabética, entre outros).			
	Jogos			
Matemática	Fichas de problemas			
	Fichas sobre as horas			
	Fichas sobre os itinerários			
	Ficha sobre os polígonos			
	Ficha sobre as tabuadas			
	Jogos			
Estudo do Meio	Fichas sobre as plantas			
	Fichas sobre os animais			
	Construção do Bilhete de Identidade de um animal.			
	Jogos			
Expressões Artísticas	Pintura de desenhos			
	Desenho livre			
	Recorte			

Anexo 9 – Guião da Entrevista

O presente questionário está inserido no trabalho de Relatório de Estágio intitulado “O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico”, que estamos a realizar no âmbito do Mestrado, em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. Agradecemos que responda a todas as questões de forma clara, na certeza de que os resultados serão anónimos e a sua privacidade será acautelada. A sua colaboração é de extrema importância para nós, pelo que agradecemos a partilha de informação e o tempo despendido.

A. Dados Pessoais

- 1- Género:
- 2- Idade:
- 3- Formação Académica:
- 4- Há quantos anos leciona:
- 5- Em que nível de ensino ou ano de escolaridade leciona:

B. Informação sobre os seus alunos

- 6- Quais as idades dos seus alunos?
- 7- Quantos alunos tem presentemente na sua sala?
- 8- Tem alunos com NEEs? Se sim, quantos e que perturbações têm?

C. Organização da sua sala de aula

- 9- Como se encontra organizada, habitualmente, a sua sala de aula?
- 10- Altera, em alguma circunstância, a organização da sala de aula?
 - a. Se sim:
 - i. Em que momentos?
 - ii. Com que periodicidade (se aplicável)?
 - iii. Com que necessidade?
 - iv. Que benefícios encontra, para os alunos, nessas disposições?

b. Se não, por que motivo mantém sempre a mesma organização da sala?

11 - Que papel atribui à organização/espço da sala de aula no processo comunicacional dos alunos?

12 - Qual o papel da organização da sala no processo de ensino-aprendizagem das crianças que têm mais dificuldade na aprendizagem?

13 - Relativamente à organização da sala de aula, indique aspetos que considere potencializadores do processo comunicacional entre os alunos?

14 - Indique a relação entre a organização da sala e aspetos constrangedores no desenvolvimento do processo comunicacional dos alunos.

15 - Que interferência tem a organização da sala de aula na comunicação entre alunos e educadores/docentes?

16 - Que exemplos de atividades desenvolve de modo a explorar a interação verbal das crianças ao nível da oralidade?

16.1 - Como procede, em termos de organização do espaço, quando propõe as atividades de oralidade?

17 - Que atividades de leitura e de escrita costuma propor aos alunos?

17.1 - Como procede, em termos de organização do espaço, no decorrer das atividades de leitura e de escrita?

18 - Quais as diferentes opções tomadas, em termos da organização do espaço, aquando da realização de atividades nas múltiplas áreas das expressões?

19 - Em jeito de conclusão, que importância dá à organização do espaço de sala de aula?

20 - Sobre este tema da organização do espaço de sala de aula e a sua relação com a comunicação, deseja referir mais algum aspeto?

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal



RE

O espaço pedagógico no processo comunicacional em contexto PE e 1.º CEB

Hugo Ben-David

2020