

Da Experiência de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico às Perceções do Erro na Aprendizagem

Relatório de Estágio

Laura Alexandra Mendonça Brasil

Mestrado em

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



Da Experiência de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico às Perceções do Erro na Aprendizagem

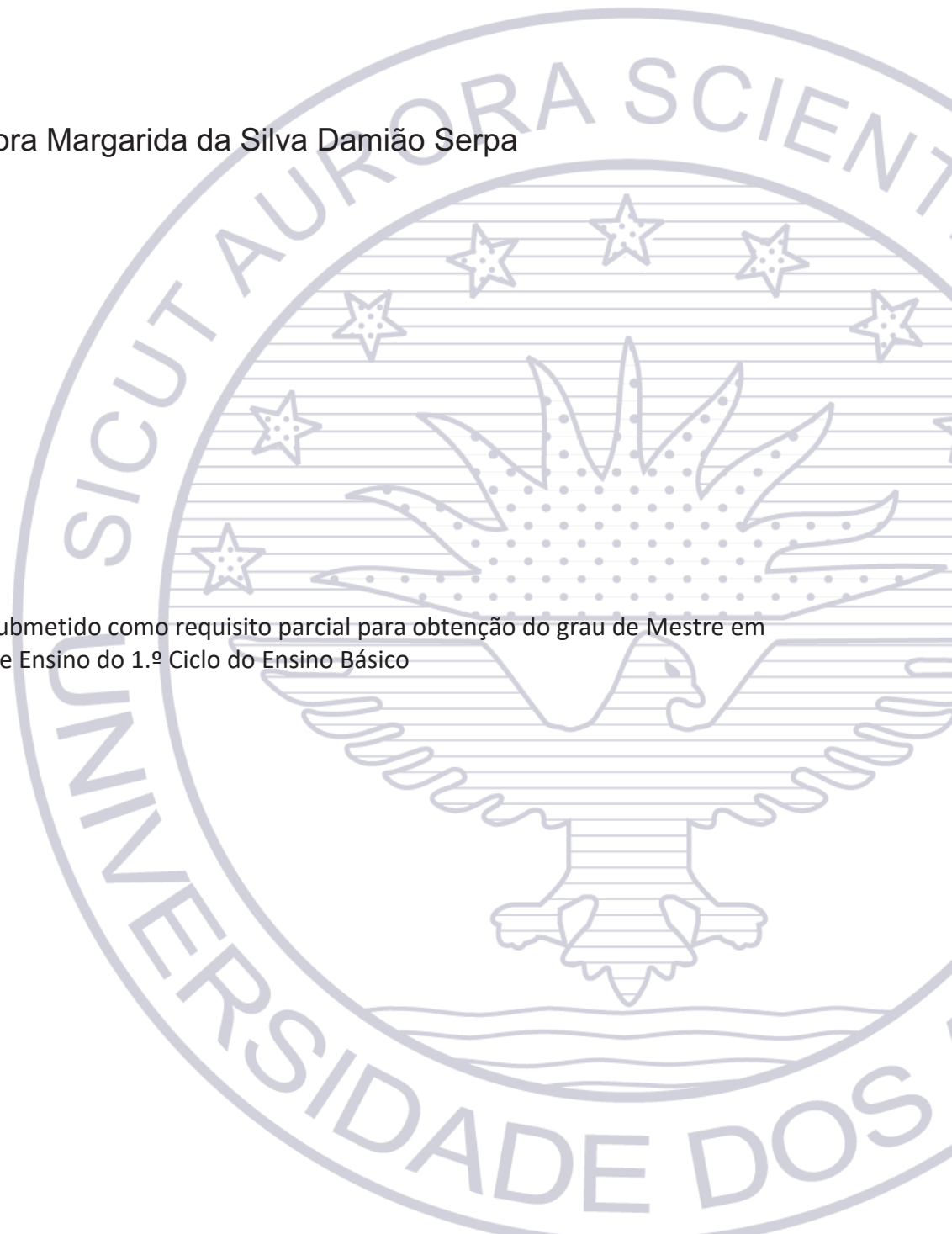
Relatório de Estágio

Laura Alexandra Mendonça Brasil

Orientador

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

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



“Aprender de los errores es enseñar para la vida”

Saturnino de la Torre

AGRADECIMENTOS

Chegado o fim desta dura, mas gratificante etapa da minha vida, quero deixar um especial agradecimento às pessoas que tornaram possível esta jornada.

Começo por agradecer aos meus pais e irmã, pelo financiamento depositado nesta aventura e pelo apoio incondicional que sempre recebi.

Aos meus familiares, por todas as palavras de encorajamento, em especial ao meu anjo da guarda, que sempre me protegeu ao longo do percurso e me deu forças para continuar.

Ao meu amor, por todas as palavras de incentivo e por todo o apoio incondicional.

Às minhas Cachopas, pelo carinho e acolhimento durante os primeiros tempos que passei longe de casa.

Aos meus senhorios, que sempre me acarinharam e trataram como uma filha e às minhas colegas de casa pela companhia e conforto, em especial um grande agradecimento ao meu Par Pedagógico, Jéssica, que partilhou comigo a casa, os alunos e todas as vivências universitárias, ultrapassando comigo bons e maus momentos.

Aos meus professores, que ao longo da minha formação demonstraram disponibilidade em ajudar, aos meus colegas de turma, por me terem recebido na sua terra com toda a amizade e às minhas, sempre queridas, colegas de trabalho e amigas.

A todas crianças com quem tive o prazer de trabalhar ao longo destes anos, especialmente aos que tive o prazer de chamar “alunos”. Foram eles a razão da minha persistência, dedicação a este curso e motivação em manter sempre um sorriso, apesar das adversidades que encontrei pelo caminho.

Finalmente, um profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Margarida Serpa, pela paciência, persistência, dedicação e pelos aconselhamentos que me permitiram finalizar este trabalho em boa hora.

A todos os que se interessaram pelo meu percurso universitário, aqui expresso a minha gratidão!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio pretende dar conta do trabalho que foi realizado durante a prática pedagógica, desenvolvida no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando destaque ao estudo de perceções do erro na aprendizagem.

Da lecionação havida no estágio, importa realçar a imersão na realidade da profissão, a compreensão da sua complexidade e a enorme vontade de poder vir a assegurar um ensino com atividades integradoras e cativantes para a criança, apelando principalmente à sua participação.

Quanto ao tema do erro, é normalmente visto pelo aluno e por todos os intervenientes no seu processo de aprendizagem como uma prática constrangedora e inaceitável. O estudo inerente a este trabalho visa clarificar, através das perceções de alunos e professores, a importância do papel do erro na aprendizagem, um elemento que os profissionais da educação enfrentam diariamente. Foram entrevistadas 18 crianças e 2 professoras, que expressaram a sua opinião em relação ao erro e às formas de lidar com o mesmo.

Os resultados mostram que as crianças aludem às repercussões negativas do erro no seu desempenho escolar e procuram soluções para o ultrapassar, tal como os seus professores, que admitem colocar em funcionamento estratégias adequadas a cada erro em específico, bem como trabalhar na prevenção dos erros. Conclui-se que os erros fazem parte do percurso escolar dos alunos e que se deve tirar partido dos mesmos para a criação de aprendizagens significativas.

Sendo este um tema contemporâneo, mas pouco debatido, é necessário um reforço dos estudos nesta área, de modo a se aprofundar a forma como surgem os erros e como se lida com estes. A procura de soluções criativas e inovadoras para a resolução dos erros pode clarificar a ligação entre as causas das falhas dos alunos e as ações dos profissionais de educação e, consequentemente, influenciar positivamente os resultados escolares.

A principal função deste estudo é alertar educadores, professores, pais e outros intervenientes no processo de aprendizagem do aluno para a deteção e compreensão do erro, refletindo sobre meios para contornar esta situação e alcançar o sucesso escolar.

Palavras-chave: Erro, Aprendizagens, Avaliação, Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This Internship Report aims to show the developing of the work in the pedagogical practice in the context of Preschool and Primary Education, in the Pedagogical Practice I and II subjects, of the master degree in Preschool and Primary Education, giving enhance to the study of the perceptions of the error in the learning process.

From the teaching of the internship, it is important to highlight the contact with the reality of the profession, the understanding of its complexity and the great desire to be able to ensure a teaching with integrative and captivating activities for children, asking for their participation.

Students and those who are involved in the learning process usually see the error as an embarrassing and unacceptable practice. The main goal of this study is to clarify, through the perceptions of students and teachers, the importance of the role that error, an element that education professionals face on a daily basis, acquires more and more in students' learning. We interviewed 18 children and 2 teachers, who expressed their opinion about the error and how they face this situation.

The results show that children feel the negative consequences for the error in their school performance and they look for solutions to overcome it, as well as their teachers, who not only use appropriate strategies to each specific error, but also work on error preventing. The conclusion is that errors are part of the students' education and should be used to create meaningful learning.

Since it is a contemporary, but little discussed theme, it is necessary to support studies in this area, in order to develop the way errors appear and how to deal with them. Search for creative and advanced solutions to solve error may establish a connection between the causes of student failures and the actions that teachers take that can make a positive impact in the school grades.

The main purpose of this study is to alert Preschool and Elementary School teachers, as well as parents and other participants in the students' process of learning, to detect and understand the error, reflecting on ways to overcome this situation, achieving school success.

Keywords: Error, Learning, Assessment, Preschool, Primary Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1

CAPÍTULO I – DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....3

1. Formação de Professores.....	4
1.1. Formação Inicial para a Docência.....	5
1.2. Formação Contínua de Professores e Desafios para a Docência.....	9
2. A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores.....	10
2.1. Teoria e Prática.....	10
2.2. A Prática Pedagógica.....	11
3. A Prática Pedagógica nos Estágios em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
3.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente.....	12
3.2. Estágio em Educação Pré-Escolar.....	15
3.2.1. Caracterização da Sala de Atividades.....	15
3.2.2. Caracterização do Grupo.....	16
3.2.3. Apresentação das Práticas Pedagógicas.....	17
3.2.3.1. Sequência de Atividades 1 – Os Meios de Transporte.....	21
3.2.3.2. Sequência de Atividades 2 – O Corpo Humano.....	30
3.3. Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	40
3.3.1. Caracterização da Sala de Aula.....	40
3.3.2. Caracterização da Turma.....	42
3.3.3. Apresentação das Práticas Pedagógicas.....	42
3.3.3.2. Atividade 1 – Os Aspetos da Costa.....	46
3.3.3.3. Atividade 2 – As Energias Renováveis.....	48

CAPÍTULO II – O PAPEL DO ERRO NAS APRENDIZAGENS.....	52
1. O Erro.....	53
1.1. Conceito de Erro.....	53
1.2. Concepções Alternativas.....	56
1.3. Perspetiva Construtivista do Erro.....	57
2. O Papel do Erro nas Aprendizagens.....	59
2.1. Uma Pedagogia do Erro.....	59
2.2. O Erro em Contexto Escolar.....	61
2.3. O Papel do Professor no Erro.....	62
3.3. Estratégias de Ensino Face ao Erro.....	64
CAPÍTULO III – PERCEÇÕES SOBRE O ERRO NAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	67
1. Contexto e Objetivos do Estudo.....	68
2. Opções Metodológicas.....	69
2.1. Participantes no Estudo.....	71
2.2. Etapas da Investigação.....	73
3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	74
a. Discursos sobre o interesse pela escola, o espaço escolar e relações interpessoais.....	74
b. Representações sobre os contextos de estudo dos alunos e as suas dificuldades.....	79
c. Concepções de Erro.....	83
d. Reações ao Erro.....	86
e. Justificações para as Dificuldades/ Erros.....	90
f. Estratégias para a Superação e Prevenção do Erro.....	92
4. Limitações do Estudo.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	107
ANEXOS.....	108

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Guia da Visita de Estudo

Anexo B: Exemplo de Relatório de Visita de Estudo

Anexo C: Cartaz Energias Renováveis

Anexo D: Carta aos Encarregados de Educação

Anexo E: Protocolo do Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Anexo F: Protocolo do Consentimento Informado à Educadora/ Professora

Anexo G: Guião da Entrevista às Crianças em Educação Pré-Escolar

Anexo H: Guião da Entrevista às Crianças do 1.º Ciclo

Anexo I: Guião da Entrevista à Educadora

Anexo J: Guião de Entrevista à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planta da Sala de Atividades

Figura 2: Apresentação do PowerPoint da PSP – Escola Segura

Figura 3: Cinto de segurança e cadeiras para crianças

Figura 4: Atravessar a passadeira

Figura 5: Projeto “Hora do Conto” com o livro “Coisas em Movimento”

Figura 6: Desenvolvimento do jogo “Por Onde Podes Encontrar-me?”

Figura 7: Sinais de Trânsito explorados

Figura 8: Aquecimento da aula de Educação Física com a presença do Semáforo

Figura 9: Cones em ziguezague

Figura 10: Arcos

Figura 11: Banco Sueco

Figura 12: Ficha de verificação da matéria sobre meios de transporte

Figura 13: Semáforo do Comportamento

Figura 14: Exploração do Comboio do Alfabeto

Figura 15: Exploração do Autocarro da Dezena

Figura 16: Encenação sobre a profissão de Médico

Figura 17: Caixa dos Primeiros Socorros

Figura 18: Demonstração dos Bombeiros

Figura 19: Contorno de uma criança em cartaz

Figura 20: Aula de Zumba

Figura 21: Demonstração e Manuseamento de Esqueleto em 3D

Figura 22: Cartaz com a silhueta do Corpo Humano, afixado na entrada da escola

Figura 23: Ficha de verificação de conhecimentos relacionados com as partes do Corpo Humano

Figura 24: Maquete da boca

Figura 25: Planta da Sala de Aula

Figura 26: Preenchimento do Guia da Visita de Estudo durante a mesma

Figura 27: Visualização do PowerPoint com os registos fotográficos da Visita de Estudo

Figuras 28 e 29: Filmagens do Vídeo Informativo

Figura 30: Visualização do Vídeo Informativo

Figura 31: Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) (Torre, 2004)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação dos objetivos para cada área/domínio curricular nas intervenções do Pré-Escolar

Quadro 2: Apresentação dos objetivos para cada área curricular nas intervenções do 1.º Ciclo

Quadro 3: Características dos alunos participantes no estudo através de entrevista

Quadro 4: Justificações para o interesse/ desinteresse pela escola

Quadro 5: Representações sobre características do espaço escolar

Quadro 6: Auto percepção do comportamento/ desempenho escolar

Quadro 7: Representações das relações interpessoais na escola

Quadro 8: Gestão de recursos no estudo dos alunos do 1.º Ciclo

Quadro 9: Representações dos alunos sobre as estratégias de estudo no 1.º Ciclo

Quadro 10: Conceções do erro

Quadro 11: Relatos da reação da Educadora/ Professora às perguntas colocadas pelos alunos

Quadro 12: Relatos da reação da Educadora/ Professora face à dificuldade ou erro do aluno

Quadro 13: Relatos de reações e sentimentos do autor do erro

Quadro 14: Relatos de reações dos alunos ao erro do colega

Quadro 15: Justificações para o aparecimento de dificuldades ou erros

Quadro 16: Causas da repetição, ou não, do erro

Quadro 17: Matérias que os alunos dizem dar mais importância após um erro

Quadro 18: Estratégias da Educadora/ Professora para superação do erro

Quadro 19: Estratégias dos alunos para a superação do erro

Quadro 20: Estratégias para a prevenção do erro

Quadro 21: Funções do erro na perspectiva dos alunos do 1.º Ciclo

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, definido pelo artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, integra, no plano de estudos da Universidade dos Açores, uma componente das Unidades Curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II. Segundo o mesmo plano de estudos, espera-se deste documento a revisão dos conhecimentos atualizados desta especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas em contexto escolar, os resultados e a apresentação e análise dos resultados obtidos.

É neste contexto que são relatadas e analisadas as práticas educativas havidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o ano letivo de 2016/2017, bem como aprofundada a forma como alunos e professores perspetivam o erro nestes níveis de ensino.

Deste modo, o documento intitulado *Da Experiência de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico às Perceções do Erro na Aprendizagem* servirá para obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema escolhido adveio do facto de se ter tomado consciência de que o erro é um instrumento com muito potencial para o sucesso da aprendizagem, tal como refere Luckesi (1998) ao afirmar que “o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este” (p. 139).

O aprofundamento deste tema permite clarificar a importância dada ao erro nas aprendizagens nos primeiros anos de escolaridade através de perceções de alunos e profissionais da educação, salientando a necessidade de aceitação do erro por parte de todos os intervenientes no processo de ensino e indagando o que se procura fazer para ultrapassar os erros, com vista à consecução do sucesso escolar.

Face ao afirmado, os objetivos que acompanharam a elaboração deste relatório de estágio foram: fundamentar teoricamente a área de especialidade da formação de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; descrever as práticas pedagógicas havidas, procurando analisá-las de forma crítica e evidenciando as dificuldades e as potencialidades das mesmas; contextualizar as representações e conceções das crianças sobre o erro, tendo em conta os seus discursos acerca das relações interpessoais e o espaço escolar, assim como sobre o interesse pela escola e pelo estudo; identificar a natureza e amplitude dos erros relatados por crianças e docentes em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; conhecer as explicações e os sentimentos expressados pelos alunos quando confrontados com o erro,

diferenciando as crianças com diferentes níveis de desempenho escolar; compreender a forma como alguns profissionais da educação encaram e consideram lidar com o erro.

Este relatório de estágio estrutura-se em 3 capítulos, nos quais serão abordados, respectivamente: No capítulo I, as questões *Da Formação de Professores à Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*; No capítulo II, *O Papel do Erro nas Aprendizagens*; No capítulo III, as *Perceções Sobre o Erro nas Aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo*.

No Capítulo I, será apresentada fundamentação sobre a formação de professores, dando destaque à prática pedagógica como cenário rico em novas experiências e aprendizagens. Neste enquadramento, surge uma reflexão sobre as práticas pedagógicas havidas no âmbito da Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, onde será feita uma caracterização da escola e do meio em que está inserida, bem como a caracterização das salas de aula e das turmas de estágio.

O Capítulo II é dedicado à argumentação sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, começando por definir a palavra “erro”, caracterizando o contributo do erro para o sucesso escolar dos alunos.

No último capítulo, o Capítulo III, é apresentado um estudo empírico que se debruça sobre as perceções dos alunos e professores sobre o papel do erro nas aprendizagens. Neste contexto, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados inerentes ao estudo desenvolvido, bem como a apresentação e discussão dos resultados obtidos, as considerações finais do relatório de estágio e as limitações do estudo. Seguem-se as referências bibliográficas que suportaram todo o trabalho. Quanto aos anexos, que serão apresentados no final deste relatório, estes terão um papel complementar ao que foi escrito.

Enquanto futuros professores, é do nosso interesse conhecer de perto as potencialidades e dificuldades dos alunos e, neste último caso, possuir os meios necessários à sua superação, considerando que um dos objetivos deste curso é a boa gestão da progressão das aprendizagens, para a promoção da autonomia e o desenvolvimento de capacidades nos alunos, sendo de salientar as competências transversais de resolução de problemas e de organização e autorregulação das aprendizagens.

CAPÍTULO I

DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este capítulo será dedicado sobretudo à problemática da formação inicial de professores, como o início de uma grande jornada da aprendizagem para a docência, que tem sofrido várias alterações ao longo dos anos. Neste sentido, será privilegiado o Estágio Pedagógico, como cenário rico em aprendizagens, onde se aplicam e exploram diversos conhecimentos e competências adquiridos ao longo do percurso formativo.

Partindo desta perspectiva, será apresentada a prática pedagógica havida em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas antes produzir-se-ão algumas considerações sobre a formação de professores.

1. Formação de Professores

A reflexão sobre um dos pilares fundamentais do sistema de ensino, o professor, passa por uma análise da formação que se adquire nas instituições de ensino superior. Estas instituições formadoras de professores devem respeitar uma série de regras impostas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, posteriormente complementado. Trata-se de documento fundamental para a organização dos cursos que conferem a habilitação profissional para a docência, estando enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Neste sentido, compete à instituição formadora proporcionar a preparação necessária ao desempenho profissional. Para isso, é dada liberdade para esta definir os objetivos do curso (embora existam perfis de desempenho profissional como, por exemplo, o do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários e certificar a habilitação profissional, assumindo que os diplomados possuem a formação necessária ao exercício da docência.

No entanto, nem todas as instituições estão em consenso relativamente à formação para a docência (Ribas *et al*, 2003), podendo praticar, dentro dos limites estabelecidos, diferentes procedimentos.

Importa, ainda, refletir sobre a necessidade de uma formação contínua que permita a atualização dos conhecimentos adquiridos aquando da formação inicial de professores, como um investimento para o sucesso escolar dos alunos.

1.1 Formação Inicial para a Docência

O conceito de formação é visto por Garcia (1999) “como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (p. 19).

Os indivíduos que fazem da sua profissão a docência necessitam ter um conhecimento adequado da ciência, técnica e arte, como características de uma boa competência profissional. Por essa razão, a preocupação por uma formação inicial de professores de qualidade é algo que tem vindo a evoluir cada vez mais ao longo do tempo (Garcia, 1999).

A formação inicial de professores é entendida como um procedimento que faz parte do desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores, que os prepara para enfrentar os desafios colocados pelas mudanças da sociedade moderna, encorajando-os para a tomada de decisões e escolhas fundamentadas, quando deparados com as complexidades que tão bem caracterizam a lecionação.

Esteves (2015, p. 156) salienta que “a formação dos professores assume necessariamente um lugar de primeira importância dentro dos sistemas educativos, a vários títulos”, mais propriamente em quatro aspetos essenciais. Parafraseando a autora, o primeiro aspeto refere-se ao eixo formação – desempenho – aprendizagens dos alunos. Toda a formação que se possa fazer em prol da melhoria de desempenhos profissionais do docente não é demais, pois, porventura, é mais importante que outros investimentos visíveis no espaço social, tais como os edifícios, os currículos, os programas de ensino e a gestão e organização das escolas (Esteves, 2015).

Um segundo argumento passa por uma perspetiva, dominante nos dias de hoje, relacionada com o facto de a formação de um professor se integrar num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que nunca fica concluída (Esteves, 2015).

Um terceiro fundamento, igualmente crucial, “é o da relação existente entre formação – estatuto socioprofissional dos professores” (Esteves, 2015, p. 156). A natureza da formação (por exemplo, a sua qualidade, duração e grau académico) afeta a construção da identidade profissional e a “dignidade reconhecida a determinada profissão, nas recompensas materiais e simbólicas que lhe são dadas, na estima pública inerente à confiança que ela merece, na autoestima que os profissionais sentem por si próprios e pelo seu trabalho” (Esteves, 2015, p. 156).

Finalmente, um quarto aspeto é o que faz ligação entre a formação e o perfil de competências preferível para os profissionais do ensino que atuam num dado contexto histórico

e que pode ser traduzido em termos metafóricos por cada uma das representações do docente que Doyle (1990, citado por Esteves, 2015) descreveu: o “bom funcionário”, “o acadêmico principiante”, a “pessoa que funciona por inteiro”, o “inovador”, o “investigador” (ou um combinado de duas ou mais dessas representações). Cada instituição, cada formador, cada política de formação de professores e cada profissional tendem a seguir, consciente ou inconscientemente uma dessas representações enunciadas, tendo-as como um ideal e como ação concreta, ou dissociando o ideal que selecionaram e a ação concreta, anunciando uma representação e fazendo outra. Apoiando-se nalguma(s) dessas representações, o profissional seleciona determinados valores e determinadas formas de trabalhar os programas de ensino, o que o leva a adotar um método próprio de permanência na escola e de relacionamento com os alunos, colegas de trabalho e com a comunidade.

Ainda sobre a problemática da formação de professores, Branco (2015) refere duas questões essenciais que, embora não se possa, provavelmente, encontrar a melhor resposta para cada uma delas, se não forem formuladas não haverá base para a reflexão sobre a formação: Será que numa formação inicial é possível garantir um bom desempenho profissional? Como integrar a prática das salas de aulas nos programas de formação?

Ingressa-se, pois, num período de mudanças significativas no campo da formação de professores, uma vez que, do ponto de vista legal, politicamente falando, a formação é justificada por assegurar uma maior qualificação dos futuros docentes. É neste sentido que o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio propõe um alargamento da duração dos ciclos de estudos nos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de dois para três semestres, e o alargamento da duração do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico coligados, de três para quatro semestres.

O facto de a escola precisar de recrutar os melhores docentes traz a necessidade de se possuir ferramentas que possibilitem a ligação das práticas de várias instituições de ensino superior que apostam na formação inicial de professores. Justino (2015) esclarece que estas instituições, exercendo a sua autonomia, tomam decisões sobre o modo de avaliar os professores que formam, sem pensar no que a instituição do lado está a fazer. Essa situação provoca injustiças no que concerne ao acesso à profissão, uma vez que esse acesso se centra apenas na classificação obtida em cada uma das instituições. É neste sentido que se sugere a existência de um instrumento credível, aceite pela própria profissão, que permita minimizar as diferenças, por vezes traduzidas em injustiças, que resultam da autonomia de cada instituição.

O Ministério da Educação, o maior empregador de todos, tem de ter a certeza de que está a colocar nas escolas professores de excelência.

Os estagiários que demonstram um melhor desempenho na parte prática não foram necessariamente os melhores alunos em contexto académico, diz-nos Justino (2015), acrescentado que os alunos de nível médio, muitas vezes, na sala de aula, transformam-se em excelentes professores.

A reflexão sobre a forma como se formam os professores não se pode dissociar do modo como se perspectiva o sistema educativo. Atualmente, surge a necessidade de se saber como democratizar o ensino sem massificar, isto “porque a massificação é o contrário da democratização” (Justino, 2015, p. 20):

A massificação torna todos iguais e o objetivo da educação democrática é que cada indivíduo formado num sistema, e sobretudo no sistema público, seja cada vez mais ele, cada vez mais individual, cada vez mais consciente de si, cada vez mais consciente do papel que ele pode desempenhar na sociedade enquanto indivíduo (Justino, 2015, p. 20).

“A massificação é o oposto do que a democracia solicita quando abre o acesso ao ensino a todos os cidadãos, em igualdade de circunstâncias”. (Justino, 2015, p. 20). Assim sendo:

E se é verdade que durante um tempo nós precisámos de formar tantos alunos e tantos professores que, inevitavelmente, produzimos um efeito de massificação, neste momento temos a obrigação de repensar tudo isso e dizermos claramente, sem medo, que democratizar não é massificar, nem do ponto de vista da formação dos professores, nem do ponto de vista da formação dos alunos (Justino, 2015, p. 20).

Como foi acima referido, nem todas as instituições que formam professores seguem o mesmo modelo de formação. Ainda, esta formação não se dá de forma linear, por ser um processo complexo, provocando, deste modo, o aparecimento de formas de dominação, como de resistência. Por isso, apela-se a que os formadores e os formandos analisem a complexidade desse processo, procurando a superação de conflitos (Ribas *et al*, 2003).

Nóvoa (1992) menciona que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas

próprias da formação” (p. 24). Este autor defende a formação de professores como um processo contínuo e crucial para a vida docente e para as instituições, sugerindo que a formação se concentre essencialmente no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Nesta perspectiva, já que as instituições formadoras de professores não seguem o mesmo modelo quanto à formação de professores, pelo menos que possam despertar nos futuros docentes o desejo de uma formação contínua (Souza, 2007).

Justino (2015) alerta para a necessidade de investigação sobre a formação inicial de professores, por permitir compreender uma parte fundamental do sistema de ensino que, se for menosprezada, poderá facilmente levar à perda da capacidade de orientação e de regulação dos formandos, atributos indispensáveis para melhor proporcionar um sistema de ensino funcional.

A formação, segundo Marcelo (1999), tem-se constituído cada vez mais como uma dimensão estratégica, tanto para o desenvolvimento da profissão docente, de modo a que os professores possam acompanhar uma sociedade global em constante mudança e sejam capazes de dar respostas cada vez mais diversificadas e complexas no espaço escolar, como para o próprio desenvolvimento das instituições escolares, reforçando a qualidade do ensino.

É nesta linha de pensamento que Garcia (1999), baseando as suas ideias em Feiman, (1983), considera que os professores em formação inicial passam naturalmente pelas seguintes etapas: a) a fase de pré-treino de futuros professores, que inclui experiências vivenciadas antes da formação inicial, na fase de estudantes, que podem influenciar a preparação necessária às funções se exige de um docente; b) a fase de formação inicial, que engloba a formação numa instituição certificada, onde adquirem os conhecimentos necessários e a certificação para o exercício da profissão de docente; c) a fase de iniciação à prática docente, que corresponde aos primeiros anos dedicados à docência; d) a fase de formação contínua, que implica, por parte dos docentes, um aperfeiçoamento do seu ensino através da procura por atualizações à sua formação inicial.

De acordo com este último ponto, Zabalza (2004) entende a formação como “um recurso social e económico indispensável” (p. 24) que, para ser eficiente, deve ser entendida como um processo que não se deve limitar aos anos de estudo passados na instituição, mas sim como um processo ao longo da vida.

1.2 Formação Contínua de Professores e Desafios para a Docência

A necessidade de “formação ao longo da vida” (Life-Long Learning) tem sido encarada, no campo da educação e da formação de professores, como um tema de grande prioridade no final do século XX e princípio do século XXI (Alonso e Silva, 2005).

Nesta abordagem, espera-se que o futuro professor tenha responsabilidade no seu processo de formação, procurando arrecadar conhecimentos por conta própria, partindo dos seus interesses (Ribas *et al*, 2003).

É neste sentido que são distinguidos os professores “inovadores”, que se destacam por acreditarem que o processo de formação é contínuo, alargando o percurso já iniciado (Ribas *et al*, 2003). Estes professores vão muito para além da sua formação inicial, procurando inovar em diversos aspetos, tendo como principal foco as necessidades dos seus alunos. É de destacar o seu interesse em trabalhar de forma a atender às exigências do ensino, compiladas com as características dos seus alunos e os contextos onde se inserem.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Um ponto crucial nesta abordagem é a ligação que o professor deve estabelecer com os seus alunos, procurando uma compreensão das suas dificuldades e problemas, ao mesmo tempo que necessita de fazer uma constante avaliação do seu trabalho, tendo o poder de o criticar justa e objetivamente, em busca de estratégias de melhoria, devendo estas ser objeto de futura verificação dos seus efeitos.

No entanto, Nóvoa (1992) alerta para as práticas de formação contínua baseadas na individualidade, que por um lado são úteis para adquirir conhecimentos, mas, por outro lado, promovem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber adquirido noutros contextos não relacionados com a profissão. A sugestão deste autor passa por uma formação coletiva, que beneficie a emancipação profissional, e a consolidação de uma profissão que produza saberes e valores.

Mais adianta Nóvoa (1992) que a formação contínua deve fazer uma ligação entre as experiências dos professores e as chamadas redes de trabalho, já existentes no sistema educativo português, investindo na qualidade das mesmas, ao invés de se procurar instaurar novos meios de controlo e de integração. É por isso que o autor sugere que a formação deve passar por um processo de mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um aperfeiçoamento das experiências inovadoras que já estão enraizadas nas escolas, evitando-se,

assim, a existência de alguma resistência pessoal e institucional. Neste sentido, Day (2013) alerta para a influência que os contextos de trabalho têm na capacidade de ensino.

Nóvoa (1992) defende a necessidade de se investir no saber docente, trabalhando-o numa perspectiva teórica e conceptual, uma vez que os professores enfrentam e resolvem situações de carácter único e complexo, que necessitam de uma componente reflexiva. No entanto, importa recordar que o saber docente, na perspectiva de Tardif (2002), está relacionado com a identidade do indivíduo, com os seus conhecimentos, com as suas experiências, com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos e com os outros indivíduos pertencentes ao meio escolar. Pode dizer-se, então, que o professor é um sabedor, mas, sobretudo, é um mediador entre o conhecimento e os indivíduos destinados a adquirir esse conhecimento (Justino, 2015).

2. A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores

A prática pedagógica constitui-se como a fase da formação inicial de professores que inicia o contacto direto com a profissão de docente, sendo este o estágio mais marcante da aprendizagem para a docência. Esta etapa formativa pretende valorizar os conhecimentos, as competências e a experiência, obtidos através de toda a formação, bem como a capacidade de o futuro professor os colocar ao serviço da aprendizagem das crianças.

No entanto, a articulação entre a teoria e a prática pedagógica na formação de professores é algo complexo que depende de vários fatores para que a integração aconteça de maneira satisfatória no processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2014). Procura-se, portanto, uma boa transição da teoria para a prática, para que a prática pedagógica seja satisfatória.

2.1. Teoria e Prática

A relação entre a teoria e a prática tem sido objeto de um conjunto de discussões que giram à volta da perspectiva de união ou de fragmentação destes campos (Ferreira, 2014).

Ferreira (2014) fala-nos da existência de concepções que dão primazia ao papel da teoria que justificam a sua posição com base na explicação de que os conceitos são formados em separado da prática dos homens, dado que a prática é simplesmente a projeção dessas ideias. Em contrapartida, outras concepções oferecem destaque à prática para validar a teoria, pois a teoria forma-se a partir das experiências adquiridas pela ação humana e dos bons resultados

apresentados (Gamboa, 2003, citado por Ferreira, 2014). É neste sentido que Ferreira (2014) enfatiza que não é possível separar a teoria da prática, pois é a relação com a prática que permite a existência de uma teoria. Por outro lado, existe uma determinada prática que prevalece como a prática de uma determinada teoria. A relação que existe entre ambas é o que possibilita a existência uma da outra.

2.2. A Prática Pedagógica

A prática pedagógica, segundo Formosinho (2009), é acompanhada, orientada e refletida e “serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p. 105).

A Portaria n.º 336/88, de 28 de maio, esclarece que a Prática Pedagógica, componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente, se realiza através de atividades diferenciadas, realçando os seguintes aspetos: observação e análise, cooperação, intervenção e responsabilização pela docência.

Garcia (1999) diz-nos que a prática é a forma mais aceite de aprender o ofício do ensino, acrescentando que, através desta abordagem, o futuro professor aprende através da observação e da experiência.

É nesta etapa formativa que surge uma maior liberdade para planificar de forma sustentada, experimentar e construir uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, descobrindo o seu impacto nos alunos, o que constitui uma fase importante para se experienciar o papel de educador e professor.

Ao atingirem esta fase, espera-se que os futuros professores tirem partido da teoria dada no conjunto de disciplinas que integram o curso de formação inicial, relacionando a teoria com a prática e adquirindo novas competências, experiências e vivências ao assumirem funções de docência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Durante este processo, o futuro professor é supervisionado ao longo das suas práticas pedagógicas, sendo orientado para o sucesso.

No caso do plano de estudos do mestrado da Universidade dos Açores dirigido à formação de educadores e professores do 1.º Ciclo, surgem as unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, que se encontram estruturadas de acordo com as rotinas diárias das escolas, assim como com as funções a desempenhar, nestes contextos, pelos futuros professores (Jarimba, 2015).

Ainda, está programado, neste mestrado, que os estagiários devem aproveitar os primeiros dias de prática pedagógica para procederem à observação direta do grupo/turma com que irão trabalhar e, através da informação que se recolheu durante esse período, elaborar um Projeto Formativo Individual, planificar sequências didáticas de carácter semanal, pôr em prática estas sequências didáticas, avaliar as crianças/alunos, assim como as suas próprias práticas através de reflexão (Jarimba, 2015).

Concluindo, a prática pedagógica é essencial para o exercício da profissão de docente, pois o segredo para aprender a ensinar é, de facto, ensinando, da mesma forma que os professores evoluem na carreira, aprendendo a partir da reflexão sobre a sua prática (Garcia, 1999).

3. A Prática Pedagógica nos Estágios em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto será feita uma breve caracterização da escola onde decorreram os estágios e respetivo meio envolvente, bem como uma caracterização das salas de aula e das turmas de estágio. Também será dada uma visão geral de todos os objetivos lecionados e analisadas algumas das práticas letivas havidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2016/2017.

3.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente

O estabelecimento onde decorreram os estágios situa-se numa cidade da ilha de São Miguel e está rodeado de diversidade de locais passíveis de aproveitamento para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças. Deste modo, podem ser encontradas diversas instituições, como a Biblioteca Pública, os Correios, a Universidade dos Açores, o Jardim José do Canto, o Centro Comercial Parque Atlântico, o Mercado da Graça e diversas lojas de comércio tradicional no centro da cidade.

Esta escola/ núcleo escolar insere-se numa Unidade Orgânica de uma Escola Básica, que oferece a educação pré-escolar e o ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. É de salientar que a população escolar deste núcleo, num total de cerca de 300 crianças, provém de diferentes meios socioeconómicos e culturais e de diferentes localidades.

Recentemente, a escola sofreu alterações nas suas instalações, tendo sido feitas algumas reformulações no edifício e no recreio. Estas reformulações apetrecharam a escola com novo mobiliário e equipamentos que pressupõem um melhor funcionamento da mesma.

Nesta escola existem quatro turmas do Pré-Escolar, sendo uma de estágio, e nove turmas do 1.º Ciclo, das quais duas são do 4.º ano de escolaridade, sendo uma delas uma turma do estágio do 1.º Ciclo. Estas turmas usufruem de diversos espaços comuns, como o refeitório, a biblioteca, as casas de banho, o pavilhão desportivo e um espaço exterior com equipamentos de parque infantil.

Para além dos locais acima mencionados, existem ainda as salas de convívio dos assistentes operacionais e dos professores.

Ainda, a escola está equipada com um sistema de segurança que zela pela proteção de toda a comunidade educativa, com extintores de incêndio, planta de emergência, alarmes de sinalização em caso de incêndio, alarme de segurança em caso de roubo e uma mala de primeiros socorros. Para além disso, a escola tem condições de mobilidade para pessoas portadoras de deficiência, com as rampas de acesso no rés-do-chão.

O pessoal docente é constituído por vinte e cinco docentes, dos quais quatro são Educadores, nove são titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que existem outros onze professores especializados, alguns deles em situação de mobilidade com outras escolas. Quanto ao pessoal não docente, existem quatro assistentes operacionais, um técnico e outros sete elementos pertencentes a programas de natureza ocupacional para inserção profissional e social de desempregados não subsidiados.

O pessoal não docente por vezes não é suficiente em número para colmatar as necessidades das turmas, visto que se trata de crianças que necessitam de supervisão e acompanhamento a todo o momento, dentro e fora das salas de aula.

No tempo de recreio, as crianças do Pré-Escolar estão separadas das crianças do 1.º Ciclo com vista a se evitarem grandes confusões, o que permite um maior controlo por parte dos assistentes operacionais sobre ambos os grupos. As crianças maiores têm à sua disposição um espaço muito amplo que abrange quase toda a zona de recreio à volta da escola, com baloiços e escorregas, um campo de futebol e tabelas de basquetebol, enquanto as crianças mais pequenas usufruem de um espaço mais pequeno e menos equipado.

A segurança do receio é assegurada pelos assistentes operacionais e por professores e educadores, que estabeleceram entre si um dia da semana para supervisão do recreio.

Entretanto, esta escola enfrenta um grande fluxo de pessoas e automóveis a dirigirem-se à porta principal da escola aquando da hora de entrada e da hora de saída, fazendo com que as crianças que vão para a escola a pé se intersem com os automóveis dos encarregados de educação que vão deixar as outras crianças. Para agravar esta situação, a escola possui um pequeno parque de estacionamento, que acaba por não satisfazer as necessidades do pessoal docente e não docente da escola, sendo um inconveniente para os encarregados de educação.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), pretende-se que haja a incorporação e mobilização de saberes e recursos e se criem condições para que a escola seja um local de vivências e aprendizagens, que incentivem ao sucesso dos alunos. Este projeto pretende orientar as crianças para o seu crescimento intelectual, afetivo e social, promovendo a igualdade de oportunidades de sucesso escolar e a ideia de uma educação que se prolongue ao longo de toda a vida.

O PEE dá, ainda, ênfase à consolidação do *aprender a fazer*, o *aprender a conhecer*, o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser*, sendo de destacar valores como o respeito, a tolerância e a solidariedade, a justiça e a responsabilidade.

Respeitando estas finalidades, o Projeto Curricular de Escola (PCE) apresenta os seguintes áreas de intervenção: sucesso dos alunos; atividades e projetos de enriquecimento curricular; formação do pessoal docente e não docente; organização e gestão curricular e relação escola/comunidade.

Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, existe um projeto associado ao refeitório intitulado “Saúde à Mesa”, que envolve todos os anos escolares e consiste em incentivar os alunos a melhorar/trabalhar os seus hábitos alimentares. Este projeto possui os seguintes objetivos: tomar consciência da importância da higiene antes de ir para a mesa; fazer da hora de almoço um momento calmo, tranquilo e de qualidade; tomar consciência da importância de ter boas maneiras à mesa; compreender a importância de uma alimentação variada e de uma refeição completa.

Noutro projeto ao nível do 1.º Ciclo, os alunos beneficiam da visita da “Ciência Divertida”, que abrange um conjunto de programas educativos e de entretenimento, que se baseiam no ensino experimental, abordando as áreas do conhecimento de uma forma lúdica e informal.

Existe, ainda, um projeto intitulado “Hora do Conto”, obrigatório para o Pré-Escolar e opcional para o 1.º Ciclo, implementado por uma educadora, em que todos os dias é selecionada

uma história para leitura de acordo com a idade e os gostos dos alunos, tendo-se o cuidado de escolher produções literárias diversificadas e ricas para a construção de futuros leitores.

3.2. Estágio em Educação Pré-Escolar

3.2.1. Caracterização da Sala de Atividades

No que diz respeito à caracterização do espaço de sala de aula, é de considerar que tinha aproximadamente trinta e seis metros quadrados, boa luminosidade e arejamento devido à existência de janelas que cobriam praticamente duas paredes da sala, uma porta para o exterior e estava apetrechada de mobiliário novo adequado ao tamanho e idades das crianças. Possuía diversos recursos, nomeadamente mesas e cadeiras, um quadro de giz, armários de arrumação e de separação das diferentes áreas, um cesto do lixo, vários quadros de cortiça, um lavatório e um balcão de apoio à educadora.

A sala estava dividida nas seguintes áreas/zonas: a área da casinha; a área dos carrinhos; a área do escritório; a área da loja; a área da biblioteca; a área dos jogos; a área do desenho, pintura e plasticina; e a zona da manta. Não estava visualmente estabelecido o limite de permanência das crianças nas áreas da sala.

Como pode ser observado na Planta da Sala de Atividades (Figura 1), a área da casinha ficava no lado direito da sala e possuía uma cama, um guarda-fatos, um lavatório de mãos de brincar, vários bonecos e loiças de plástico. Logo ao lado, ainda do lado direito da sala, encontrava-se a área dos carrinhos, recheada dos mais variados veículos de brincar. Ao lado desta estava a área do escritório que, apesar de assumida pelas crianças como uma área independente, pertencia à área da loja. Possuía um portátil e um bloco de folhas para tomar notas. A área da loja, que ficava perto do balcão da sala, possuía uma máquina registadora em cima de um caixote de papelão a servir de base e, ainda, diversos recipientes reciclados para compra. A área dos jogos estava no lado esquerdo da sala, logo a seguir ao lavatório, em duas estantes com cerca de trinta e oito jogos, com os quais as crianças brincavam nas mesas ou na zona da manta. A área do desenho, pintura e plasticina era realizada nas mesas da sala que estavam planeadas para trabalhos que necessitavam ser feitos em mesas. Assim sendo, era uma área móvel, pois podia ser executada em qualquer um dos três conjuntos de mesas organizadas da sala. A zona da manta, separada do armário dos jogos pela porta de acesso ao exterior, ocupava um espaço de 6 metros quadrados e continha as almofadas das crianças e da educadora.

Entre a manta e a área da casinha existia a área da biblioteca, onde se encontrava uma estante com cerca de cem livros.

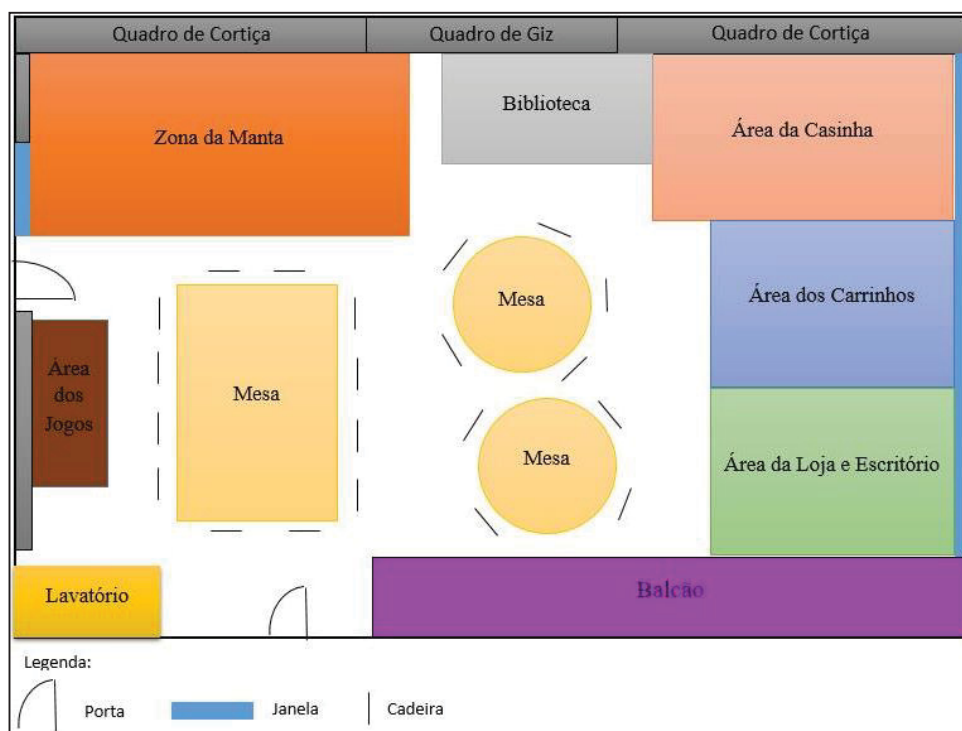


Figura 1: Planta da Sala de Atividades

O espaço de sala de aula, apesar de cumprir com o que está previsto legalmente, era pequeno para o número de alunos e adultos que lá circulavam, considerando que, de dezanove alunos, um deslocava-se em cadeira de rodas.

Nesta sala existiam várias rotinas que eram religiosamente cumpridas diariamente, ao longo da semana: o acolhimento, onde era cantada a canção do “Bom Dia”, feita a nomeação do chefe do dia, a marcação de presenças, a identificação do estado do tempo e a identificação do dia da semana e do dia do mês; a hora do leite; a hora do intervalo; a ida ao refeitório mais cedo, como determinado pelo projeto “Saúde à Mesa”; a hora do almoço; o relaxamento, que tinha o intuito de acalmar as crianças que vinham irrequietas do recreio; a “Hora do Conto”; a exploração das áreas da sala; e a arrumação da sala.

3.2.2. Caracterização do Grupo

A turma do Pré-Escolar em questão era constituída por 19 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 9 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Na turma existiam 3 casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais: um aluno com a

Síndrome de Smith Lemli Opitz e outros dois com um défice cognitivo, já diagnosticado. Havia, ainda, outros dois alunos que dispunham de aulas de apoio. O aluno com Síndrome de Smith Lemli Opitz recebia às quartas-feiras de manhã a visita de uma professora de educação especial, que lhe fazia um acompanhamento individual. Ambos os alunos com défice cognitivo recebiam auxílio de outra professora de educação especial, que os ia buscar à sala, um de cada vez, na parte da manhã, para trabalharem em separado do grupo. Já os dois alunos que dispunham de acompanhamento particular de uma professora, recebiam o apoio às terças-feiras à tarde. Esta ia buscá-los à sala, com o intuito de melhorarem o desempenho nos trabalhos que lhes eram propostos.

De entre os 19 alunos que constituíam a turma, 18 destes foram alunos da Educadora Cooperante no ano anterior, sendo que apenas o aluno com a Síndrome era novo no contexto da turma, pois era a primeira vez que frequentava a escola. Todas as outras crianças já se conheciam bem umas às outras, já estavam familiarizadas com o espaço da sala de atividades, com a educadora e com o próprio método de trabalho e rotinas da mesma. Além disso, não se verificou qualquer dificuldade de adaptação da turma à presença das estagiárias, o que para as crianças constituía uma novidade.

3.2.3. Apresentação das Práticas Pedagógicas

Neste ponto serão relatadas e comentadas as semanas de observação e de lecionação da estagiária, dando uma visão geral dos objetivos trabalhados e analisando de forma específica algumas das atividades desenvolvidas. Nesta análise, para além da procura de explicações teóricas para determinadas situações, há a particular preocupação de se salientarem as potencialidades do grupo/turma e o modo como foram colmatadas dificuldades a diferentes níveis.

As primeiras duas semanas de estágio pedagógico, que se antecederam às semanas de intervenção, foram exclusivamente reservadas à observação e ao contacto com o grupo/turma. Neste período, foi feita uma recolha de informação que permitiu apurar as principais características das crianças.

Uma das rotinas que o grupo cumpria, a identificação do dia da semana, na sua esmagadora maioria, não estava consolidada pelas crianças. Todos os dias elas erravam na identificação do dia da semana, nomeando um dia qualquer, quando interrogadas. Nas restantes tarefas pertencentes ao acolhimento, as crianças executavam-nas sem qualquer dificuldade.

Por vezes, as crianças não respeitavam as indicações das tarefas que lhes eram solicitadas, executando-as da forma que entendiam. Por exemplo, todas as segundas-feiras, aquando do habitual desenho do fim-de-semana, que se seguia ao acolhimento, algumas das crianças desenhavam livremente, sem respeitar a regra de desenhar os acontecimentos que marcaram o seu fim-de-semana.

Ainda, estas crianças apresentavam, no geral, muitas dificuldades na escrita dos seus nomes, mesmo quando lhes era solicitada a cópia dos mesmos. Era, também, visível que não conseguiam efetuar facilmente alguns raciocínios lógico-matemáticos simples, como por exemplo o resultado da soma de objetos ou quantidades.

É de evidenciar que uma das características positivas e, simultaneamente, desafiadoras destas crianças, foi o facto de serem muito comunicativas, questionando todos os aspetos tratados, demonstrando uma curiosidade nata pelo meio que as rodeava, característica desta faixa etária, o que implicava que fosse um grupo demasiado conversador, que se dispersava e desconcentrava do tema em debate. Ainda, o grupo revelava dificuldade em esperar a sua vez nos diálogos e respeitar as regras dentro e fora da sala.

Por outro lado, o grupo apresentava uma grande autonomia quanto à sua higiene pessoal, mas, nos trabalhos da sala, esta autonomia não era tão evidente, pois a maior parte das crianças solicitava auxílio na execução das tarefas.

É de dar ênfase ao tempo destinado à Educação Física, sendo uma das atividades que mais cativava e agradava às crianças, por oferecer um dinamismo diferente do vivido na sala de atividades.

Já durante as semanas seguintes de intervenção, a estagiária procurou combater as dificuldades observadas nas semanas dedicadas à observação, aplicando atividades e estratégias adequadas às características do grupo, beneficiando, também, das suas potencialidades. Deste modo, ao longo das práticas pedagógicas havidas na unidade curricular de Estágio Pedagógico I, foram estabelecidos objetivos para cada semana de intervenção, que permitiram abordar conteúdos das diferentes áreas/ domínios curriculares, como mostra o Quadro 1. Neste Quadro, para se evitar a repetição de objetivos, depois da sua formulação, indica-se, entre parêntesis, o número de cada intervenção em que tal repetição ocorreu, até um total de cinco. Além disto, destacam-se, com sublinhado, todos os objetivos mais ligados à iniciativa, expressão espontânea e criatividade das crianças, aspetos que, numa análise posterior, permitiram uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza da lecionação ao nível da expressividade das crianças.

Áreas/ Domínios Curriculares						
	Matemática	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Educação Físico-Motora	Educação Artística	Formação Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo
Intervenção 1 – Os Animais	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar gráficos e tabelas. - Diferenciar conjuntos (1, 2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever acontecimentos (1, 2, 3, 4 e 5). - Comunicar oralmente (1, 2, 3, 4 e 5). - <u>Relacionar acontecimentos de histórias com a realidade</u> (1, 2, 3, 4 e 5) - <u>Formular perguntas</u> (1, 2, 3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade fina: manusear a tesoura, os lápis e a mola (1, 2, 3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever os sons que ouve (1, 4). - <u>Expressar-se criativamente através de produções plásticas</u> (1, 2, 3, 4 e 5). - <u>Valorizar a música como transmissora de conhecimentos</u> (1, 2, 3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Ter iniciativa para intervir, respeitando os outros</u> (1, 2, 3, 4 e 5). - <u>Fazer escolhas e tomar decisões</u> (1, 2, 3, 4 e 5). - Assumir responsabilidades (1, 2, 3, 4 e 5). - Cumprir regras (1, 2, 3, 4 e 5). - <u>Ser autónomo</u> (1, 2, 3, 4 e 5). - <u>Argumentar posições</u> (1, 2, 3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual (1, 2, 3, 4 e 5). - Identificar características distintivas dos animais. - Justificar a importância do “Dia Mundial do Animal”. - <u>Demonstrar cuidados com o seu corpo e segurança pessoal</u> (1, 2, 3, 4 e 5).
Intervenção 2 – Meios de Transporte e Sinais de Trânsito	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer cores (1, 2, 3, 4 e 5). - Reconhecer formas geométricas. - Agrupar elementos em conjuntos (2, 4). - Contar por ordem crescente e decrescente. - Dizer os números ordinais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever o seu nome e a data (2, 3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios. 		<ul style="list-style-type: none"> - Cuidar de si, responsabilizando-se pela sua segurança e bem-estar (2, 3 e 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características distintivas dos Meios de Transporte. - Enunciar as funções dos sinais de trânsito. - Explicar a função do semáforo. - Identificar o lado esquerdo e o lado direito do corpo (2, 3, 4 e 5).
Intervenção 3 – Corpo Humano e São Martinho	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer associações. - Identificar quantidades (3 e 5). - Formar agrupamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a letra das canções. - <u>Inventar quadras dentro do contexto do tema.</u> - Identificar a rima. - <u>Compor rimas.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Explorar livremente o espaço de sala de atividades.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Recriar o espaço, os objetos e experiências do quotidiano em atividades de faz-de-conta e situações imaginárias</u> (3, 4 e 5). - <u>Experimentar personagens e situações de dramatização, inventadas ou a partir de propostas</u> (3, 4 e 5). - Executar corretamente as coreografias das canções (3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as indicações (3, 4 e 5). - <u>Reconhecer valores de responsabilidade e interajuda</u> (3, 4 e 5). - Respeitar a diversidade, sabendo identificá-la (3 e 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a importância de praticar hábitos de higiene. - Reconhecer as partes do corpo. - Utilizar a caixa dos primeiros socorros, após a sua localização. - Reconhecer a importância das profissões de Médico, Bombeiro e Polícia. - Dizer os nomes, localização e funções dos órgãos do corpo humano. - Explicar a importância da atividade física. - Reconhecer a utilidade dos ossos no corpo humano.

						<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as transformações da comida no corpo. - Reconhecer o sentido da higiene oral.
Intervenção 4 – Meios de Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar correspondências. - Comparar tamanhos, formas e cores diferentes. - Fazer associações. - Descobrir o intruso. - <u>Reconhecer o valor do dinheiro.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Interagir comunicativa mente em situações não familiares.</u> 		<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar com intencionalidade expressiva musical: cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções (4 e 5). - Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros (4 e 5). - <u>Expressar, através da dança, sentimentos e emoções (4 e 5).</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, identificando-as e situando-as em relação às de outros.</u> - <u>Valorizar laços de pertença social e cultural, partindo da sua identificação (4 e 5).</u> - Respeitar as regras do jogo (4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as funções e vantagens dos meios tecnológicos do seu ambiente. - <u>Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.</u>
Intervenção 5 – Natal			<ul style="list-style-type: none"> - Controlar movimentos de perícia e manipulação. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Valorizar a música como fator de identidade social e cultural.</u> 		

Quadro 1: Apresentação dos objetivos para cada área/domínio curricular nas intervenções do Pré-Escolar

O quadro acima apresentado permite concluir que todas as áreas do conhecimento foram exploradas durante a prática pedagógica havida no Pré-Escolar.

Numa leitura vertical, podemos observar os objetivos estabelecidos para cada intervenção, sendo que em praticamente todas as semanas de intervenção houve algum novo objetivo em todas as áreas/ domínios curriculares, excetuando a última intervenção, que tratou essencialmente objetivos trabalhados nas semanas anteriores, já que se tratou de um tempo em que se deu primazia às leituras e aos trabalhos manuais sobre a época natalícia. Alguns objetivos foram repetidos em todas as intervenções por se adequarem às rotinas praticadas diariamente.

Os objetivos dirigidos à livre expressão da criança surgem sobretudo ao nível da Linguagem Oral, da Educação Artística e da Formação Pessoal e Social.

Já a leitura horizontal do Quadro oferece uma perspetiva de todos os objetivos apresentados em cada um dos temas ou intervenções no âmbito da prática pedagógica em Educação Pré-Escolar. Nota-se que, ao abordar um tema, houve a preocupação de aprofundar conhecimentos e competências de diferentes áreas, sendo esta preocupação mais evidente na primeira e na terceira intervenções. Já a expressão espontânea da criança foi sobretudo

conseguida em temas como “Os animais”, “O corpo humano e São Martinho” e “Os meios de comunicação”.

Com a apresentação desta tabela, conclui-se, então, que o grupo respondeu bem a todos os objetivos propostos, tendo, na sua maior parte, retido as ideias principais que levaram às aprendizagens pretendidas.

São, seguidamente, analisadas duas sequências de atividades que permitiram a superação de algumas das dificuldades comentadas na nossa descrição anterior sobre as características das crianças e o aproveitamento dos gostos e capacidades das crianças para o sucesso das atividades e para a aprendizagem de novos conteúdos.

3.2.3.1. Sequência de Atividades 1 – Os Meios de Transporte

Para o tema dos Meios de Transporte, foi apresentada uma proposta de trabalho que incluía várias atividades para a consolidação das aprendizagens sobre este tema.

Em primeiro lugar, considerou-se pertinente falar com as crianças sobre a Educação Rodoviária, já que muitas delas iam a pé para a escola. Pudemos apoiar a nossa intervenção numa visão de Educação Rodoviária como “um processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades que visa a formação do cidadão, enquanto passageiro, peão e condutor [...com o intuito de] promover a integração segura do indivíduo em ambiente rodoviário” (Carvalho & Nunes, 2012, p. 3).

Na abordagem aos meios de transporte surgiu a ideia de receber a visita de um agente da PSP – Escola Segura, cujos objetivos se prenderam com a promoção de uma cultura de segurança nas escolas e o desenvolvimento de atitudes de civismo e de cidadania, contribuindo para a afirmação da comunidade escolar enquanto espaço privilegiado de integração e socialização da criança.

A chegada do senhor agente causou surpresa e muita curiosidade pela farda que trazia vestida. O senhor agente deu uma palestra, acompanhada de PowerPoint, que sensibilizou as crianças para os perigos que podem ocorrer dentro de casa e na rua.



Figura 2: Apresentação do PowerPoint da PSP – Escola Segura

Os perigos dentro de casa não estavam diretamente relacionados com o tema dos Meios de Transporte, mas foram um ponto de partida para o tema do Corpo Humano. Relativamente aos perigos na rua, que foi a parte da apresentação que mais se relacionou com o tema da minha intervenção, o senhor agente falou da importância do uso do cinto de segurança e da cadeira para as crianças, bem como das regras para atravessar a passadeira, com direito a demonstração. Para a demonstração, foram utilizadas folhas de papel A4, colocadas no chão de modo a imitar uma passadeira, para treinar o atravessar a passadeira em segurança. Também, foram necessárias cadeiras alinhadas de forma a reproduzir os assentos de um veículo, para transmitir a importância do uso do cinto de segurança.



Figura 3: Cinto de segurança e cadeiras para crianças



Figura 4: Atravessar a passadeira

As crianças que participaram nas demonstrações foram escolhidas com base no meio de transporte que utilizavam para se deslocarem à escola. Por isso, os alunos que foram

selecionados para atravessar a passadeira imaginária foram os que normalmente se deslocavam a pé para a escola, e os que foram selecionados para participar na demonstração do veículo foram os que normalmente iam para a escola de carro. Foram várias as regras infringidas pelas crianças ao participarem na demonstração, desde esquecerem-se de olhar para os dois lados antes de atravessarem “na passadeira”, até não utilizarem o cinto de segurança ou a cadeira na “viagem de carro” para a escola.

Com esta visita, foi nosso objetivo trazer para a sala de atividades entidades da comunidade envolvente, que melhor lidam com o tema escolhido, a fim de participarem no processo de ensino-aprendizagem do grupo.

Seguiu-se a visualização de uma pequena canção acompanhada de videoclipe, denominada “O camião do Leite”, que falava de um camião que transportava leite para várias localidades. A visualização deste videoclipe serviu para indicar como são feitos os transportes de alimentos até ao supermercado e afins, comparando o transporte feito em camiões, em aviões e em barcos, fazendo a ligação deste tema com o tema da semana anterior, a Alimentação. A audição desta canção foi acompanhada de diálogo, procedendo-se depois a uma demonstração dos transportes, utilizando um camião e um avião da área da casinha. Estes objetos foram escolhidos posteriormente pelas crianças ao brincarem aos transportes de alimentos no momento de brincadeira livre, sendo associados à demonstração que foi feita. As crianças chegaram à conclusão de que os alimentos frescos devem ser transportados o mais rápido possível, não sendo aconselhável o transporte dos mesmos no barco, atingindo os objetivos inicialmente determinados.

Para a “Hora do Conto”, selecionei o livro “Coisas em Movimento”, da coleção “Procura e Encaixa”, por ser manipulável e englobar uma série de transportes diferentes. O livro possui transportes em formato de peça que servem para ser encaixados ao longo do livro. Neste caso, não se usaram as peças para este fim, mas cada criança recebeu uma peça para identificar o seu transporte ao longo do livro. O livro foi adaptado para conto, onde havia um menino chamado Manuel que visitava locais onde encontrava transportes com determinadas características.



Figura 5: Projeto “Hora do Conto” com o livro “Coisas em Movimento”

As crianças reagiram bem ao conto e ficaram felizes pelo seu contributo individual na história. Tiveram a oportunidade de explorar os transportes aéreos, aquáticos e terrestres, os transportes que andam sobre a neve, os transportes que podem ser encontrados numa quinta, os transportes que podem ser encontrados numa construção, os transportes mais rápidos e, ainda, os transportes que andam no espaço.

Após a exploração da história, seguiu-se a execução de uma atividade de separação das imagens que correspondiam aos transportes aéreos, aquáticos e terrestres em caixas, denominada “Por Onde Podes Encontrar-me?”. Esta atividade permitiu a comparação de transportes dentro da mesma categoria e em categorias diferentes. Na sequência deste novo contexto, esta atividade foi desenvolvida com as peças do livro que foi explorado anteriormente. Mais uma vez, todas as crianças tiveram oportunidade de colocar a sua peça na respetiva caixa, para que interviessem fisicamente nas atividades, ato que revelaram gostar. Neste momento da reflexão, reconhecemos e assumimos as limitações de ação da criança quando se trabalha em grande grupo, pois nem sempre todas podem explorar de forma intensa e em simultâneo o material disponível.



Figura 6: Desenvolvimento do jogo “Por Onde Podes Encontrar-me?”

No dia seguinte, explorei alguns dos sinais de trânsito mais comuns. Esta atividade teve o objetivo de dar a conhecer alguns dos sinais de trânsito mais comuns, passando pela demonstração do semáforo, que já conheciam bem. Os sinais de trânsito que mostrei foram de informação e de aviso, caracterizados pela cor e a forma distintas, que foram bem identificadas, e, ainda, alguns sinais de trânsito provisórios, caracterizados pela cor amarela. Os sinais provisórios foram os menos consolidados, pois o grupo não percebeu a ideia de terem um caráter provisório. Além disso, os outros sinais de trânsito abordados já constituíram informação a mais para aquele único momento que se falou de sinais de trânsito. No entanto, para se conseguir tirar o melhor partido do momento, foram dados exemplos concretos de onde se podiam encontrar aqueles sinais provisórios no meio circundante à escola. Ainda, foi sugerido às crianças a observação de obras perto das suas casas, no sentido de poderem encontrar os sinais de trânsito provisórios abordados, o que trouxe novidades para o dia seguinte, na manta.



Figura 7: Sinais de Trânsito explorados

A aula de Educação Física teve lugar, sendo as atividades de aquecimento determinadas por um semáforo que indicava correr, quando era ativada a luz verde, andar, se levantada a luz amarela, e parar, ao ser elevada a luz vermelha. Foi um aquecimento bem-sucedido, onde as crianças respeitaram as cores, entendendo a função das mesmas como se se tratasse de automóveis. Elas próprias partilharam experiências no seu automóvel, junto a um semáforo, aquando da chegada à escola.



Figura 8: Aquecimento da aula de Educação Física com a presença do Semáforo

Após o aquecimento, foi montado um percurso enquanto as crianças descansavam. Foram colocados cones espaçadamente para as crianças realizarem o ziguezague, arcos ligeiramente afastados para saltarem de arco em arco e o banco sueco, no final, para treinarem o equilíbrio. As crianças fizeram o percurso duas vezes, a andar e a correr, exceto no banco sueco, que foi percorrido sempre a andar. O grupo, no geral, demonstrou muitas dificuldades em andar em ziguezague pelos cones, pelo que este exercício foi posteriormente abordado com as crianças.



Figura 9: Cones em ziguezague



Figura 10: Arcos



Figura 11: Banco Sueco

Seguiu-se uma ficha de verificação de conhecimentos. Esta ficha consistia em ligar os meios de transporte ao local por onde circulam ou se movimentam (mar, ar e estrada) e pintar as respectivas figuras. A Expressão Plástica, mesmo quando combinada com outras atividades, como é o caso desta ficha que possuía desenhos para colorir, era algo que a educadora cooperante praticava como uma rotina diária. Esta prática também se estendia à Expressão Dramática e Musical, que estiveram sempre presentes nas sequências didáticas. Existem vários estudos que suportam diferentes formas de comunicação através da arte. Herbert Read, quando publicou a sua obra com o título Educação pela Arte (1982), defendeu que a arte deve constituir a base da educação.

No geral, as crianças executaram a ficha com sucesso, excetuando os casos sinalizados com défice cognitivo, como é o exemplo da Figura 12. A criança que efetuou o trabalho presente nesta Figura ligou os elementos da ficha sozinho, sem qualquer auxílio, tendo falhado a aprendizagem da matéria. Além disso, pintou as imagens com cores que não correspondem à vida real, tendo sido solicitada essa condição antes do preenchimento da ficha.

Esta ficha permitiu, também, o treino da escrita do nome e da data. A esmagadora maioria das crianças escreveu o seu nome a partir de um modelo, embora algumas não o soubessem transcrever, tal como a Figura 12 continua a retratar.

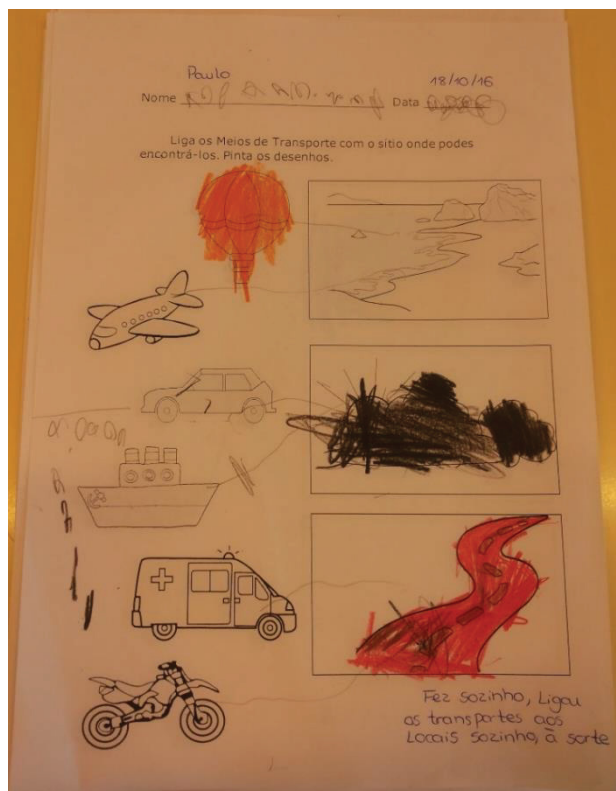


Figura 12: Ficha de verificação da matéria sobre meios de transporte

Mais uma vez, no âmbito do projeto “Hora do Conto”, foi contada a história intitulada “Manuel vai a pé para a escola”. Foi inventada pela estagiária e falava de uma criança que ia a pé para a escola e que todos os dias se deparava com diversos sinais de trânsito pelo caminho. Ao longo da história foram recordados alguns dos sinais de trânsito falados de manhã. As crianças continuaram com dificuldades em identificar a função dos sinais provisórios. Foi, então, que neste seguimento, ao recuperarmos os sinais de trânsito provisórios, perguntámos aos alunos se tinham feito o “trabalho de casa” proposto, que sugeria a observação de zonas de obras perto das suas casas. Uma criança disse ter encontrado um dos sinais junto a uma casa que estava a ser remodelada perto da sua casa. Os outros ouviram com atenção o relato, entusiasmando-se com a ideia de procurar, também, junto às suas casas os sinais de trânsito trabalhados.

De seguida, foi introduzido o “Semáforo do Comportamento” para avaliar os comportamentos das crianças durante todo o dia, sendo repetido nos dias subsequentes. Distribuí as molas com as caras das crianças pelo grupo, para que cada um avaliasse o comportamento do amigo que lhe tinha calhado. Esta foi uma atividade que teve muito êxito junto do grupo, pois as crianças respeitaram a finalidade da mesma, cumprindo os objetivos estabelecidos. Relembro que este é um grupo que necessitava de intervenção urgente ao nível da área da Formação Pessoal e Social, para respeitar as regras de convívio e ter um bom comportamento dentro e fora da sala de atividades. Através da Figura 13, podemos observar os registos do comportamento do grupo no dia em que foi implementado o Semáforo do Comportamento.

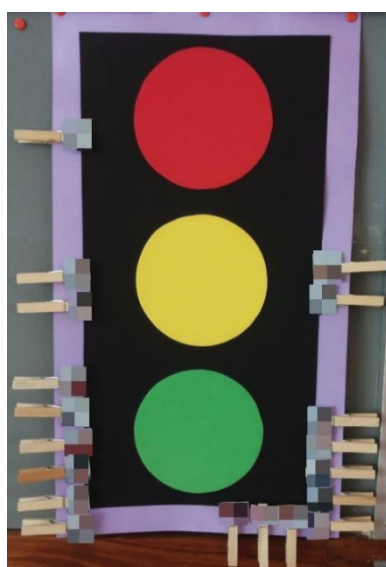


Figura 13: Semáforo do Comportamento

No dia seguinte, as crianças tiveram finalmente a oportunidade de conhecer o “Comboio do Alfabeto”, construído pela estagiária em feltro, para colar nos armários da sala de atividades, ficando ao alcance das crianças. Assim, em cada carruagem do comboio (que correspondia a uma letra do alfabeto), as crianças colocaram vários cartões que mostravam uma imagem e o respetivo nome, escrito em maiúsculas, dentro da carruagem certa, de acordo com a inicial de cada palavra. As imagens dos cartões correspondiam a todos os temas abordados até então, tendo sido preparados e colocados nas carruagens do comboio cartões sobre o tema do outono, dos animais, da alimentação e dos transportes, o tema em estudo.

As carruagens (as letras) do comboio foram coladas, uma a uma, no armário da sala de atividades, para que começasse o trabalho sobre o alfabeto, letra a letra. Para a colagem das letras, pedia-se a colaboração de uma criança, enquanto as outras observavam a montagem. Após o intervalo, foi feita a colocação dos cartões plastificados, que continham uma imagem e o respetivo nome, na carruagem correta do “Comboio do Alfabeto”, conforme a primeira letra da palavra. Foi uma função que lhes causou um pouco de confusão, pois ainda não tinham trabalhado muito sobre a abordagem à escrita.



Figura 14: Exploração do Comboio do Alfabeto

Para o projeto “Hora do Conto”, foi explorado um conto, mais uma vez inventado pela estagiária, sobre uma criança que ia para a escola de autocarro e contava quantas crianças entravam no autocarro depois de ela ter entrado nele. A história estava acompanhada do material pedagógico “O Autocarro da Dezena”, que foi manuseado ao longo da história. Foram abordados os numerais cardinais até 10, por ordem crescente e decrescente, e os numerais ordinais, também até ao dez. O objetivo era abordar os numerais ordinais até pelo menos ao 5, mas algumas crianças mais velhas mostraram saber dizer os numerais ordinais até ao 10, por

isso a repetição em coro foi estimulada para que as crianças que sabiam ensinassem às crianças que não sabiam.



Figura 15: Exploração do Autocarro da Dezena

As principais competências adquiridas na abordagem ao tema dos Meios de Transporte e Sinais de Trânsito foram essencialmente a promoção de uma cultura de segurança e o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. Além disto, foi possível introduzir o alfabeto, que foi explorado em sessões posteriores, e trabalhar de uma forma mais intensa os numerais cardinais e ordinais.

3.2.3.2. Sequência de Atividades 2 – O Corpo Humano

A segunda sequência de atividades aqui descrita baseou-se no tema do Corpo Humano. O tema foi iniciado com um diálogo sobre a profissão de médico, no qual as crianças participaram ativamente. A situação mais chamativa do diálogo surgiu de uma das crianças que, quando confrontada com o bisturi, deparou-se com a dúvida de a intervenção cirúrgica poder ser feita com uma faca igual às que se podem encontrar na sua cozinha. Houve, então, a explicação de que o instrumento utilizado nas cirurgias, o bisturi, não é o mesmo que uma faca comum encontrada em casa, embora a função de cortar seja similar. Esta situação alertou-me para a necessidade de se atender aos conhecimentos que as crianças já têm e para a procura de relação entre estes e a informação que se pretende que elas venham a dominar, um aspeto comentado por Arends (1995) ao defender que os conhecimentos prévios das crianças influenciam as novas aprendizagens que estas venham a realizar.

Outra criança, ainda movida pelo tema das cirurgias médicas, partilhou com os colegas a situação de um familiar que tinha sido operado e que mostrou à criança a cicatriz da

intervenção, situada no abdómen, o que deu mais credibilidade às afirmações do diálogo sobre as funções do médico. De novo, esteve em evidência a importância de se relacionarem os assuntos a abordar na aula com experiências do quotidiano da criança, sendo esta ideia defendida por inúmeros autores como, por exemplo, Alonso (2002) e Beane (2003).

Seguiu-se uma demonstração, onde a estagiária encarnou a personagem de médico, consultando os seus pacientes que se queixavam dos mais variados sintomas (Figura 16).



Figura 16: Encenação sobre a Profissão de Médico

Os participantes na demonstração tinham de chegar ao consultório médico com algum tipo de dor ou sintoma que estava estabelecido no ecrã do computador na forma de imagens, encenando o papel que cada imagem lhes sugeria desempenhar.

Esta demonstração consistia em dar a conhecer às crianças como funcionava a dinâmica desta profissão. O grupo teve oportunidade de participar, fazendo o papel de pacientes que se dirigiam às urgências com alguns sintomas que estavam indicados num PowerPoint auxiliar para se guiarem.

A este respeito, note-se que a literatura tem apontado para a necessidade de se criarem condições para o desenvolvimento da comunicação oral. Já dizia Lentin (1976) que o uso ativo da linguagem progride quando se fala à criança, se permite que ela fale e se faça a criança refletir sobre a língua que utiliza. Sim-Sim *et al* (2008) consideram que “o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (p. 29).

As crianças perceberam as explicações dadas e entusiasmaram-se ao participarem na mesma. Aqui a intenção foi revelar que o médico tanto pode prescrever medicamentos como aconselhar operações ou mudanças de hábitos alimentares.

Depois, foram lembrados alguns hábitos de higiene pela estagiária, ainda no papel de médica. Para isso, foram mostradas imagens de hábitos de higiene que se devem praticar, para posteriormente serem pintados pelas crianças. As crianças ficaram entusiasmadas com a sua colaboração nesta atividade, pronunciando-se sobre os seus hábitos de higiene e negociando com a estagiária o hábito de higiene predileto para pintarem.

Seguiu-se a “Hora do Conto”. Foi selecionado um livro que falava da profissão de médico chamado “Médico por um Dia”. Trata-se de um livro didático e manipulável, com janelas que ia revelando a história à medida que se ia narrando. Ainda, as crianças puderam conhecer o conteúdo de uma caixa dos primeiros socorros, que lhes foi útil posteriormente.

No dia seguinte, foi realizada uma aula de Educação Física, onde foi feito um aquecimento mais longo, para as crianças estarem bem preparadas para movimentar o seu corpo. Depois, foram exploradas as canções “Eu mexo um Dedo”, “Vem que Eu Vou-te Ensinar” e “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés”, que tinham sido ouvidas anteriormente na sala. Com estas canções, pretendeu-se incentivar as crianças a explorarem o seu corpo acompanhando determinada coreografia, para a promoção da sua saúde, num espaço mais amplo do que a sala de atividades.

A aula de Educação Física é um momento que visa o movimento corporal da criança e, simultaneamente, o seu desenvolvimento. É, portanto, “uma área que se liga à atividade física e que suporta um conjunto de exercícios de forma a desenvolver diversas capacidades que são indispensáveis para uma vida ativa e saudável” (Medeiros, 2012, p. 26). Esta dinâmica interliga-se com o tema do Corpo Humano, no sentido em que se pretende promover o movimento e a exploração do corpo, dando, ainda, oportunidade para as crianças saírem do contexto da sala de atividades. No geral, as crianças interiorizaram as canções e praticaram as coreografias que estas pediam. As canções eram compostas por vários movimentos de braços e pernas que exigiam concentração e coordenação, como a sequência em que as crianças tinham de tocar na cabeça, nos ombros, nos joelhos e nos pés de forma seguida, como indica a canção “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés”.

Em jeito de reflexão, concluiu-se que as crianças, possivelmente, esperavam uma aula de Educação Física diferente, mais aproximada da aula que habitualmente lhes é proporcionada, em vez de ficarem em roda o tempo todo a fazer coreografias, sem grandes esforços físicos.

Seguiu-se a visita dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada à sala de atividades, visando a exploração de materiais que habitualmente compõem uma Caixa dos Primeiros Socorros para, seguidamente, estes serem oferecidos ao grupo (Figura 17). Além da Caixa dos

Primeiros Socorros, também estava planeada a exploração do estetoscópio, que se realizou após a oferta da Caixa dos Primeiros Socorros. Esta atividade foi muito rica em demonstração de materiais e de como utilizar estes materiais através de exemplificações que a Bombeira praticou na estagiária, para as crianças assistirem e compreenderem a função de cada item da Caixa dos Primeiros Socorros (Figura 18). Seria de repensar a decisão tomada pela senhora bombeira de socorrer-se da estagiária para exemplificar o uso de materiais, uma vez que tinha à sua frente ótimos voluntários que estavam certamente dispostos a participar na demonstração. Eram eles os interessados nos ensinamentos e os que realmente necessitavam de ação para interiorizarem os conceitos. Também, a escolha de uma criança seria mais vantajosa, no sentido de prender a atenção do grupo, já que este estava habituado a ver a estagiária em posição central na sala de atividades. Na verdade, a estagiária, na altura, também não se lembrou de dirigir a solicitação da senhora bombeira para as crianças.



Figura 17: Caixa dos Primeiros Socorros

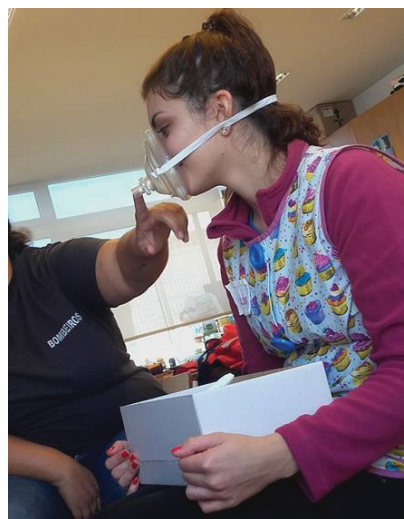


Figura 18: Demonstração dos Bombeiros

Foi, seguidamente, implementada uma ficha de verificação da matéria sobre as funções do médico, bombeiro e polícia, que correu dentro da normalidade, com a maioria das crianças a atingirem o objetivo da mesma. No entanto, duas crianças não concluíram com sucesso o exercício pretendido, por não terem efetuado a ligação da profissão à respetiva função.

No dia seguinte, decidiu-se mostrar, primeiramente, um PowerPoint sobre o corpo humano no seu exterior, para as crianças refletirem sobre o que temos de único que nos faz diferentes uns dos outros, para depois perceberem que no interior todos temos os mesmos órgãos.

Também se procedeu ao contorno de uma criança em papel de cenário (Figura 19), neste caso o chefe do dia, para, posteriormente, as crianças colocarem no sítio correspondente os órgãos recortados em papel. Explorou-se com elas os principais órgãos (o cérebro, os pulmões, o coração, o estômago, o fígado, o intestino delgado e o intestino grosso) e falou-se nas funções de cada um deles, à exceção do fígado. Depois, o cartaz foi apetrechado com os órgãos, que foram colocados pelas crianças no sítio certo. Foi-lhes dito que, no dia seguinte, o mesmo cartaz voltaria com mais novidades para o completar.



Figura 19: Contorno de uma criança em cartaz

A “Hora do Conto” traduziu-se na exploração do livro “Os Nossos Corpos são todos Diferentes” de Emma Brownjohn. As crianças puderam acompanhar atentamente a exploração do mesmo, estando posicionadas em roda. Para além do diálogo havido, entoou-se uma canção sobre as partes do corpo, adaptada pela estagiária, na qual as crianças repetiam a frase que se cantava, sendo seguida de duas palmas, para formar a melodia da canção.

Proporcionou-se ao grupo um diálogo sobre a constituição do corpo humano no seu interior. Durante este e outros diálogos semelhantes, as crianças demonstraram sempre ter conceções prévias sobre o assunto em debate, neste caso os órgãos do corpo humano. O grupo nomeou alguns dos órgãos a ser trabalhados, bem como funções associadas a eles. O fígado, no

entanto, foi tendencialmente esquecido, talvez por as suas funções serem de complexo entendimento para o nível de ensino destas crianças. Quanto aos outros órgãos (o cérebro, os pulmões, o coração, o estômago, o intestino delgado e o intestino grosso), todas as crianças souberam identificá-los e associá-los à função que desempenham no nosso corpo, ainda que houvesse alguma confusão entre qual é o intestino delgado e qual é o grosso. Também, houve o uso da expressão de “intestino fino” para o intestino delgado.

Para mostrar os órgãos enumerados, foi feita a demonstração de um busto do corpo humano em 3D composta apenas com os órgãos a serem trabalhados. Tratava-se de um recurso da própria escola que permitiu a aprendizagem da localização exata dos órgãos do corpo humano, com a vantagem de o grupo manusear o busto, encaixando e desencaixando os órgãos.

Depois, o grupo participou numa Aula de Zumba coordenada pela estagiária (Figura 20). Ainda antes de implementar esta aula, ocorreu uma dinâmica diferente na aula de Educação Física: decidiu-se dialogar com as crianças sobre a importância da atividade física para o Corpo Humano. As coreografias foram adaptadas pela estagiária de modo a adequarem-se à idade das crianças, para que todas se sentissem capazes de as executar. Para este momento, as famílias das crianças foram convidadas a participar na aula de Zumba, para que se incorporassem nas atividades dos seus educandos. Foi, também, uma oportunidade de a família poder movimentar o corpo pela sua saúde.

Quando se refere à participação em contexto educativo, Pereira (2010, baseado em Homem, 2002) menciona que existem várias palavras que descrevem a participação na escola, nomeadamente relação, interação, envolvimento, colaboração, cooperação, parceria, entre outros termos. Relativamente à participação da família no processo de ensino, “embora a participação seja sentida como realmente necessária e a representação dos pais nas estruturas organizacionais da escola esteja consagrada na legislação, nomeadamente na Constituição de República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Oliveira, 2010, p. 21), a tendência é para o distanciamento da família e uma falta de parceria e cooperação nos assuntos escolares dos seus educandos (Oliveira, 2010). A importância da participação e do envolvimento da família nas escolas passa por criar iniciativas atrativas para quebrar a barreira de distanciamento da mesma com a instituição, alterando a tendência para o afastamento e promovendo uma aproximação benéfica.

Esta aula de Zumba, além de se ter traduzido numa boa forma de colocar as crianças a fazer exercício de um modo mais divertido, foi um pretexto para trazer à escola os encarregados de educação, que foram previamente convidados através de um recado na caderneta do aluno.

Acabaram por aparecer 10 encarregados de educação, o que foi muito bom, dado que esta aula foi proporcionada durante a manhã. A educadora cooperante elogiou o desempenho da estagiária na aula de Zumba e achou esta iniciativa uma ideia fantástica e engraçada para trazer os encarregados de educação à escola. Uma vez que estavam na escola, pudemos convidá-los a entrar na nossa sala de atividades e demos-lhes a conhecer os trabalhos que temos vindo a desenvolver durante estes dias, mostrando a decoração da sala para o Dia de São Martinho e os trabalhos afixados nos quadros de cortiça. A aula de Zumba foi um sucesso e, ao que tudo indica, uma novidade naquela escola. Além disso, esta dinâmica desencadeou a ideia para a festa de Natal, tendo sido ensaiado um *Flash Mob*.



Figura 20: Aula de Zumba

De seguida, foi mostrado ao grupo um pequeno esqueleto em 3D (Figura 21) para adquirirem a noção de que o corpo é sustentado por ossos e que são os ossos que permitem os movimentos que fazemos. O grupo teve oportunidade de manusear o material, podendo, com o pequeno esqueleto, fazer certos movimentos que foram experienciados na aula de Zumba.



Figura 21: Demonstração e Manuseamento de Esqueleto em 3D

Depois, retomámos a silhueta do corpo humano feita em papel de cenário, com os órgãos já colocados no sítio certo, e acrescentámos os ossos. Este momento foi muito rico em aprendizagens, pois foram lembrados todos os nomes que foram trabalhados com o contorno do corpo humano de um aluno registado em papel de cenário.

Seguiu-se a “Hora do Conto”. Para este momento, a estagiária inventou o PowerPoint intitulado “O Lápis Cor-de-Pele”, que falava de um menino que queria ter um tom de pele igual ao lápis “cor-de-pele” da sua sala de atividades. O objetivo de transmitir às crianças a ideia de que existem vários lápis que podem ser denominados “cor-de-pele” foi atingido.

Quando os temas se aproximavam à realidade das crianças, notava-se um entusiasmo acrescido e uma participação mais afincada nas atividades, revelando sentimentos e emoções perante o que estava a ser apresentado.

A expressão da própria identidade da criança e dos sentimentos é algo debatido por Franco (2009), que defende que o educador deve atribuir relevância, tanto às suas emoções, como às das crianças, criando um bem-estar emocional no espaço de sala de atividades. O mesmo autor acrescenta que as emoções, quando estão ausentes ou são excessivas, tornam-se doentias, perturbando o ambiente (Franco, 2009). De modo a manter este ambiente de bem-estar emocional, é necessário identificar e reconhecer as emoções, tomando consciência das mesmas, o que permite um controlo e uma compreensão dos sentimentos dos outros (Franco, 2009). Ao falar-se de emoções é relevante mencionar o termo afetividade, pois os afetos são um conjunto de reações que unem os indivíduos uns aos outros. Estas reações traduzem-se numa mistura de emoções que, por vezes, se torna difícil definir os afetos por si só (Catarreira, 2015).

Após o conto, as crianças recortaram um esqueleto de papel e montaram-no corretamente. Muitas dificuldades surgiram em colocar as partes recortadas no sítio certo, formando o esqueleto. Entretanto, apenas duas crianças necessitaram de um especial acompanhamento na execução desta atividade de recorte, por não dominarem bem esta técnica.

A educadora cooperante mencionou que o cartaz com a silhueta do corpo humano deveria ser afixado não na sala de atividades mas nas paredes de cortiça à entrada da escola. Tratámos da ficha técnica e afixámos o cartaz, junto com os esqueletos.

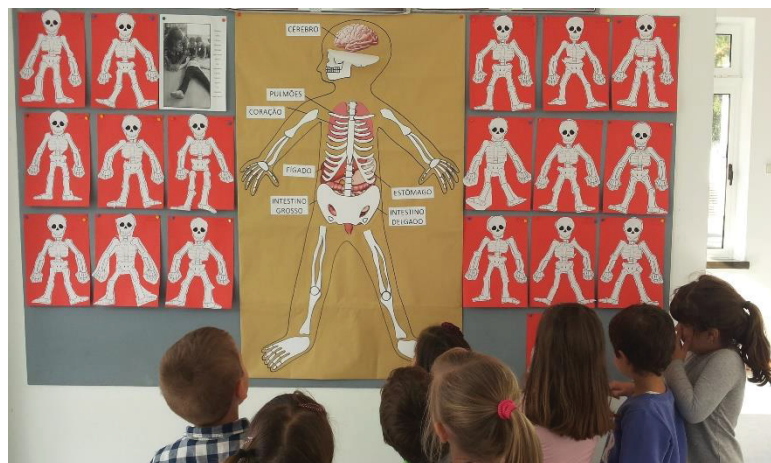


Figura 22: Cartaz com a silhueta do Corpo Humano, afixado na entrada da escola

No último dia deste tema, foi mostrada ao grupo uma imagem do Corpo Humano plastificada para exemplificar, com a ajuda de uma caneta de acetato, o percurso que a comida faz dentro do nosso corpo, até se transformar em fezes. As crianças apreenderam os nomes dos órgãos por onde passa a comida no nosso corpo e entenderam o percurso da mesma.

Passámos à ficha de verificação de conhecimentos para identificar as funções das partes do corpo através de uma tabela de dupla entrada, semelhante à tabela das presenças da sala de atividades. Depois de perceberem o conceito da tabela de dupla entrada, fizeram a ficha, embora sempre com auxílio. Neste caso, o que gerou mais dúvidas na ficha foi a imagem da guitarra, que, no caso da ficha, se suponha estar ligada à audição, mas algumas crianças diziam que servia para tocar e procuravam o tato para a ligarem ao mesmo.

PINTE OS QUADRADOS DOS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS QUE USAMOS, DE ACORDO COM O DESENHO.

OBJETOS				

Figura 23: Ficha de verificação de conhecimentos relacionados com as partes do corpo humano

No final, na “Hora do Conto”, explorou-se o livro “O Menino que Detestava Escovas de Dentes”, de Zehra Hicks, para, de seguida, se abordar a higiene oral. Para a higiene oral, construiu-se uma maquete de uma boca em 3D, com dentes feitos com caixas de ovos. A maquete possuía exatamente 20 dentes, os que compõem a dentição de uma criança. O grupo teve oportunidade manusear a maquete, aprendendo a escovar os dentes corretamente e experimentando a passar o fio dentário, para retirar dos dentes as folhas de alface, feitas com plasticina verde. Esta atividade teve a adesão completa do grupo, o que, por vezes, se traduziu num desafio, tendo em conta que é difícil cativar também as crianças sinalizadas com défices cognitivos.



Figura 24: Maquete da boca

A apresentação do tema do Corpo Humano permitiu a organização de diversas atividades lúdicas e de caráter participativo que entusiasmaram o grupo. As atividades que desencadearam mais reações positivas junto dos alunos foram precisamente aquelas que colocaram o grupo no centro das atenções. Referimo-nos à oportunidade que os alunos tiveram de manusear, experimentar, tocar e movimentar-se, que em tudo tem a ver com o tema em questão.

No geral, os alunos do Pré-Escolar debateram-se com sequências de atividades de demonstração, ação e experimentação, que permitiram uma abordagem dos conteúdos por vezes considerada diferente das habituais rotinas que praticavam.

3.3. Estágio no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

3.3.1. Caracterização da Sala de Aula

No que diz respeito à caracterização do espaço de sala de aula, é de considerar que este tinha aproximadamente 36 metros quadrados, boa luminosidade e arejamento devido à existência de janelas que cobriam quase por completo uma parede da sala. Esta estava apetrechada de mobiliário novo e antigo. Possuía diversos recursos, nomeadamente mesas e cadeiras, um computador e impressora, um quadro de giz, armários de arrumação do material dos alunos, um cesto do lixo, vários quadros para a afixação de trabalhos e cartazes de informação, um lavatório e um balcão de apoio à professora e aos alunos. É de louvar o armário para a arrumação do material pessoal dos alunos, que permite deixar na escola os livros que não necessitam em casa, para não andarem com a mochila sobrecarregada sem necessidade.

Além disso, a sala possuía outros recursos pedagógicos como por exemplo um globo e um dicionário.

Inicialmente, as mesas estavam dispostas em quatro filas, sendo que as primeiras duas filas estavam ocupadas pelos alunos mais desatentos, que apresentavam mais dificuldades, e as últimas duas filas estavam ocupadas pelos alunos mais aplicados, que apresentavam melhores notas. No entanto, no decorrer do estágio pedagógico, a professora cooperante tomou a decisão de dispor as mesas e cadeiras em formato U, como recompensa do bom comportamento dos alunos, visto que considerava ser uma disposição que permitia o contacto visual entre os alunos, dando menos destaque ao quadro. A secretária da professora estava localizada atrás dos alunos e era raramente utilizada.

Como podemos observar na Figura 2, o espaço de sala de aula, amplo e bem organizado, permitia a circulação fácil dos alunos e da professora, particularmente quando aqueles se deslocavam ao quadro de giz e esta se aproximava de qualquer criança, bem como a visualização para os cartazes informativos expostos na parede.

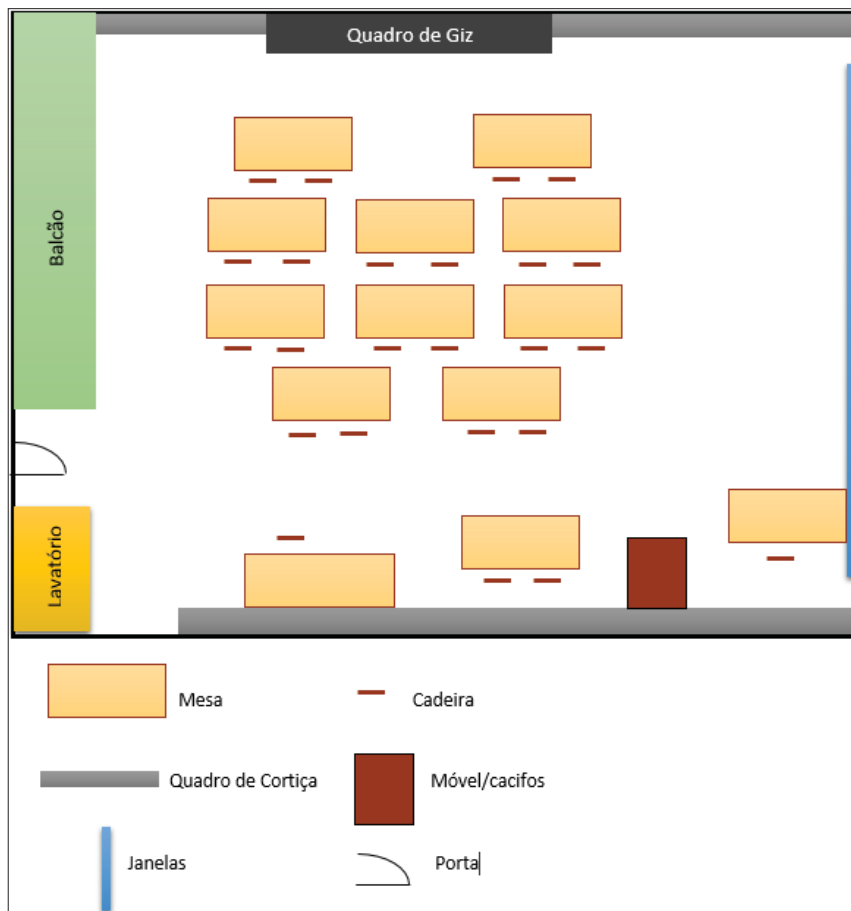


Figura 25: Planta da Sala de Aula

Os cartazes afixados na sala de aula estavam divididos consoante as seguintes áreas pedagógicas: Matemática, Português, Estudo do Meio e Cidadania, e assim permaneceram durante toda a intervenção pedagógica, havendo, cada vez mais, novos trabalhos expostos. Note-se que, por vezes, algumas crianças consultavam as informações expostas, como auxílio pedagógico, não esquecendo que estas estavam afixadas nas paredes.

No que diz respeito ao horário, interessa realçar que algumas alterações podiam ser realizadas, considerando que o horário era de carácter flexível. As mesmas alterações podiam surgir de imprevistos ou de sugestões significativas, de modo a dar continuidade lógica aos conteúdos. A orientadora cooperante era a responsável por lecionar a maioria das horas previstas no horário, exceto as aulas de Inglês, que foram lecionadas pela professora de Inglês, e duas aulas de Educação Física, na terça e na quinta-feira, lecionadas pelo professor de Educação Física. Este professor ficou encarregado de implementar atividades mais específicas, enquanto a professora titular ficou responsável pelos jogos a serem desenvolvidos, no outro bloco de 45 minutos, na sexta-feira

3.3.2. Caracterização da Turma

A turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em questão era constituída por 20 alunos, dos quais 7 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Do total dos alunos, apenas um apresentava um défice cognitivo, não estando na maioria das vezes dentro da sala de aula, mas sim na sala PEREE (Programa Específico de Regime Educativo Especial), onde beneficiava de apoio mais específico. Outros três alunos beneficiavam de apoio na área do Português, às segundas-feiras, executando as mesmas tarefas que os outros colegas estavam a realizar, mas com acompanhamento particular. Os mesmos alunos, juntamente com outro aluno, beneficiavam de apoio na área da Matemática às quartas-feiras, sendo que, na quinta-feira, este aluno era acompanhado individualmente. Também executavam as mesmas tarefas que os outros colegas, dispendo de um acompanhamento mais individualizado.

Ainda, outro aluno beneficiava de apoio individual, dado por uma docente do Ensino Especial na área do Português, às quintas e sextas-feiras.

De entre os alunos que constituem a turma, 18 destes foram alunos da professora titular no ano letivo anterior, sendo que apenas 2 dos alunos eram novos no contexto da turma.

Não se verificou qualquer dificuldade de adaptação da turma à presença das estagiárias, dado que, no ano anterior, esta turma também acolheu estagiários na sua sala de aula.

3.3.3. Apresentação das Práticas Pedagógicas

As primeiras duas semanas de estágio pedagógico, que se antecederam às semanas de intervenção, foram exclusivamente reservadas à observação e ao contacto com a turma. Neste período, foi feita uma recolha de informação que permitiu apurar as principais características das crianças e formas de funcionamento da turma.

Como resultado dessas observações, foi possível perceber que este era um grupo de crianças que manifestava plena autonomia na realização das suas tarefas escolares, se mostrava bastante participativo durante as aulas e revelava um enorme respeito pela professora titular. Foram consultados os processos individuais dos alunos, onde foi possível apurar as suas datas de nascimento, os seus dados pessoais e o seu percurso escolar até à data. Também se percebeu que o melhor desempenho dos alunos se verificava na área do Estudo do Meio e Cidadania, tendo como maiores dificuldades os conteúdos programáticos do Português e da Matemática.

A turma, no geral, apresentava um grande entusiasmo no desempenho da Educação Físico-Motora e das Expressões Artísticas, pois são áreas com grande dinamismo e movimento.

No âmbito da Matemática, os alunos revelavam muitas dificuldades, apresentando-se reticentes quanto ao algoritmo da divisão, aos exercícios que envolvem frações e à ordenação de números inteiros e decimais por ordem crescente e decrescente. No Português, as dificuldades observadas relacionavam-se com a dicção, falta de expressividade na leitura e realização de erros na escrita, no que diz respeito à quantidade de erros ortográficos, revelando insegurança na escrita de certas palavras, por exemplo, confusão no uso de “ss” ou “ç”.

Relativamente à área de Estudo do Meio, os alunos apresentavam entusiasmo quanto aos temas lecionados, havendo uma grande partilha de experiências. No entanto, existia uma lacuna quanto à memorização dos conceitos, pois os alunos esqueciam-se facilmente da informação trabalhada, não passando para a ficha de avaliação os conceitos que mostravam compreender nas aulas. Esta última característica é comum em todas as áreas pedagógicas. Foi, também, neste sentido, que se procurou apurar os hábitos de estudo das crianças para tentar entender o que falhou na memorização da matéria exposta.

Relativamente ao comportamento comunicacional, algumas crianças intervinham de forma autónoma, mas outras tinham dificuldade em esperar pela sua vez. Estas pareciam gostar de ser o centro das atenções, sobrepondo a sua resposta à dos outros colegas, enquanto outras eram totalmente o oposto.

Durante as semanas subsequentes à observação, a estagiária procurou combater as dificuldades inicialmente detetadas, aplicando atividades e estratégias adequadas às características do grupo, beneficiando, também, das suas potencialidades. Deste modo, ao longo das práticas pedagógicas havidas na unidade curricular de Estágio Pedagógico II, foram estabelecidos objetivos para cada semana de intervenção, que permitiram abordar conteúdos das diferentes áreas curriculares, como mostra o Quadro 2. Neste quadro, à semelhança do que foi feito na apresentação dos objetivos no estágio em educação pré-escolar, para se evitar a repetição de objetivos, depois da sua formulação, indicam-se as intervenções, até um total de cinco, em que tal repetição ocorreu. Além disto, destacam-se, com sublinhado, todos os objetivos mais ligados à iniciativa, expressão espontânea e criatividade das crianças.

Áreas Curriculares						
	Matemática	Português	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Educação Físico-Motora	Cidadania
Intervenção 1	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os conceitos de retas perpendiculares, retas paralelas e retas concorrentes. - Reconhecer que retas com dois pontos em comum são coincidentes. - Identificar os retângulos como os quadriláteros cujos ângulos são retos. - Explicar o conceito de polígono regular. - Reconhecer que dois polígonos são geometricamente iguais quando tiverem os lados e os ângulos correspondentes geometricamente iguais. - Resolver problemas envolvendo frações. - Fazer corretamente a leitura de números. - Colocar números por ordem decrescente. - Efetuar divisões. - Localizar números decimais na reta numérica. - Dizer a tabuada do 1 ao 10 (1, 2, 3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma apresentação oral. - <u>Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz)</u> (1 e 4). - <u>Justificar opiniões e opções</u> (1, 2, 3, 4 e 5). - Identificar ideias-chave de um texto (1, 2, 3, 4 e 5). - Explicar o significado de novas palavras (1, 2, 3, 4 e 5). - Integrar as palavras nas classes a que pertencem (1, 2, 3, 4 e 5). - Alterar o grau de adjetivos, partindo da sua identificação inicial (1, 2, 3, 4 e 5). - Substituir nomes por pronomes pessoais (1, 2, 3, 4 e 5). - Identificar o tipo de frase (1, 2, 3, e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir conceitos-chave (1, 2, 3, 4 e 5). - Explicar a formação de um rio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a arte de dobrar papel. - Recortar nas linhas (1 e 4). - Pintar dentro das margens. 		
Intervenção 2	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a área de um quadrado com um decímetro de lado é igual à centésima parte do metro quadrado. - Reconhecer as correspondências entre as unidades de medida de área do sistema métrico e as unidades de medida agrárias (2 e 3). - Medir áreas e efetuar conversões (2, 3, 4 e 5). - Multiplicar e dividir números racionais não negativos (2 e 3). - Representar números racionais por dízimas (2 e 3). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Argumentar pontos de vista diferentes.</u> - Escrever convites. - Analisar a informação de um cartaz informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir “costa”. - Identificar fatores de erosão da costa. - Descrever possíveis aspetos da costa. - Explicar a oscilação do nível da água do mar. - Indicar formas de sinalização da costa. - Resumir as ideias básicas do Dia da Liberdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir canções. - Participar em coreografias, reproduzindo gestos, movimentos e passos. - <u>Explorar potencialidades do papel crespo.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos, tendo iniciativa própria e realizando habilidades motoras básicas e ações técnico-táticas (2 e 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as Energias Renováveis (2, 3 e 4). - Justificar a importância da opção por Energias Renováveis (2, 3 e 4).

Intervenção 3	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Explicar ideias e processos, justificando resultados.</u> - Ordenar medidas de capacidades, aprofundando elementos de comparação. - Estabelecer relações entre o litro e os seus múltiplos e submúltiplos. - Resolver problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas (3, 4 e 5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sujeito e predicado. - Escrever textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência: apresentação do cenário, das personagens, das ações e conclusão. - Escrever, respeitando as regras de ortografia e pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as principais atividades económicas nacionais; - Descrever as características das atividades económicas nacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Desenvolver a expressão e comunicação.</u> - <u>Desenvolver a criatividade.</u> - <u>Improvisar, criando pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios.</u> - <u>sozinho ou em grupo, em processos espontâneos e preparados.</u> 		
Intervenção 4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a frequência relativa como o quociente entre a frequência absoluta e o total de dados. - Exprimir uma fração em percentagem. - Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas. - Medir o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas. - Reconhecer o decímetro cúbico como o volume de um cubo com um decímetro de aresta, equivalendo à milésima parte do metro cúbico. -Relacionar as diferentes unidades de medida de volume do sistema métrico. - Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro. - Relacionar medidas de capacidade com medidas de volume. 				<ul style="list-style-type: none"> - Receber a bola com as duas mãos. - Enquadrar-se ofensivamente para passar a bola. -Desmarcar-se para receber a bola. - Marcar o adversário. 	
Intervenção 5	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar ângulos verticalmente opostos e ângulos adjacentes. - Identificar o número de faces, arestas e vértices de um poliedro. - Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dizer em que consiste o melanoma. - Identificar os hábitos de prevenção do cancro cutâneo. 			

Quadro 2: Apresentação dos objetivos para cada área curricular nas intervenções do 1.º Ciclo

O quadro acima apresentado permite dar conta que todas as áreas curriculares foram exploradas durante o estágio pedagógico.

Numa leitura horizontal podemos observar os objetivos estabelecidos para cada uma das semanas de intervenção, sendo que em praticamente todas as semanas de intervenção houve um novo tópico abordado.

Já numa leitura horizontal do quadro, podemos observar os objetivos apresentados para cada área/ domínio curricular, divididos pelas semanas de intervenção.

Foram vários os objetivos reiterados em diversas semanas, por corresponderem a atividades praticadas repetitivamente, especialmente as que, no âmbito do Português, diziam respeito ao desenvolvimento de competências ligadas à comunicação oral e escrita.

Quanto aos objetivos especialmente vocacionados para a expressão livre e criatividade da criança, surgiram sobretudo ao nível do Português e da Educação Artística.

No geral, a turma respondeu bem a todos os objetivos propostos, tendo retido as ideias principais dos temas, algo conseguido, em parte, pela relação estabelecida entre estes e as experiências do quotidiano das crianças.

Serão, seguidamente, descritas duas atividades, realizadas em contexto de estágio pedagógico, que permitiram superar algumas das dificuldades descritas acima, dando conta do aproveitamento global alcançado, bem como das capacidades mobilizadas e satisfação das crianças na sua concretização.

3.3.3.1. Atividade 1 – Os Aspetos da Costa

A abordagem aos novos temas “A Costa Portuguesa” e “Os Aspetos da Costa” arrancou com o apoio imprescindível do manual, com o recurso a imagens no computador para completar as informações e algumas falhas do manual e com a utilização de mapas disponíveis na sala de recursos da escola.

Após este primeiro contacto com o tema, foi anunciada a Visita de Estudo à Marina de Ponta Delgada, que tinha o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de observar “o contacto entre a terra e o mar”, como designa o programa de Estudo do Meio. Foi distribuído por cada aluno um destacável que serviu para informar os encarregados de educação de que os seus educandos estariam ausentes da escola aquando da realização da referida visita de estudo.

De acordo com Rebelo (2014), a Visita de Estudo é uma estratégia estimulante para os alunos, uma vez que constitui um método de trabalho enriquecedor para todos os intervenientes. Neste sentido, a Visita de Estudo é mais do que um passeio, proporcionando a aquisição de

conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade. Os professores podem recorrer a este meio para iniciar ou complementar os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos, tornando-os mais significativos.

Serviu, também, esta Visita de Estudo, de modo de introdução aos alunos, a vários aspetos que iriam ser falados nas aulas subsequentes, como “As Marés” e “A Sinalização da Costa”. Houve o cuidado de escolher um dia em que, da parte da manhã o nível da água fosse baixa-mar, situação essa que aconteceu precisamente às 11:55 horas, para que os alunos tivessem a perceção do fenómeno do nível da água, observando a parte que fica emergida na preia-mar. Houve o cuidado, ainda, de levar uma máquina fotográfica para registo visual de alguns aspetos que iriam ser falados e recordados na aula, através da exposição dessas mesmas fotografias na tela de projeção.

Aquando da realização da Visita de Estudo, que durou toda a manhã, os alunos levaram consigo um Guia da Visita de Estudo (Anexo A), do qual tomaram conhecimento antes de sair da escola, preenchendo o mesmo durante a visita e ao chegar à escola, conforme as indicações (Figura 26).



Figura 26: Preenchimento do Guia da Visita de Estudo durante a mesma

Como estava planeado, houve registo fotográfico de aspetos ao longo da visita que os alunos consideraram importantes. Sendo assim, os alunos tiveram oportunidade de registar o nível da água do mar a descer, tirando duas fotografias no mesmo sítio, na hora da chegada à marina e no final da visita. Também fotografaram os vários seres vivos que habitam o meio e as sinalizações da costa em diferentes formatos.

Proporcionou-se uma conversa informal sobre os aspetos observados na visita, para os alunos procederem à escrita de um Relatório da Visita de Estudo, baseado num modelo de relatório entregue a cada aluno (Anexo B). Este Relatório foi realizado em trios e permitiu concluir que prestaram atenção na visita e tiveram concentração na execução da tarefa.

Como já estava previsto numa sessão posterior, procedeu-se à exploração inicial dos temas “As Marés” e “Sinalização da Costa”, tendo sido recordado pelos alunos aspetos observados na Visita de Estudo através da visualização das fotografias tiradas por eles.

Estas fotografias foram organizadas em PowerPoint (Figura 27), que foi exposto à medida que íamos acompanhando a matéria no manual de Estudo do Meio. As crianças responderam bem ao PowerPoint e ao tipo de exposição da matéria, orgulhando-se de terem sido eles os autores dos registos fotográficos.

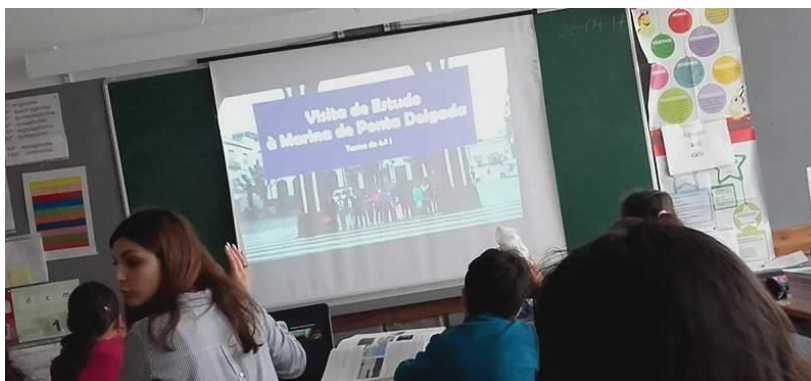


Figura 27: Visualização do PowerPoint com os registos fotográficos da Visita de Estudo

Agora, num momento de maior distanciação do ocorrido, parece-nos que poderíamos ter aproveitado o envolvimento dos alunos na elaboração do Guia da Visita de Estudo, bem como ter proporcionado uma maior discussão da estrutura do Relatório da Visita de Estudo.

3.3.3.2. Atividade 2 – Energias Renováveis

Em jeito de comemoração do Dia Mundial da Terra (22 de Abril), foi trabalhado o tema “Diversidade de Energias Renováveis”. Para isso, iniciou-se o tema com uma conversa informal com os alunos para contextualização do tema a trabalhar, tendo-se falado sobre a importância da utilização das Energias Renováveis para a conservação do planeta. Os alunos pronunciaram-se sobre a importância da escolha pelas energias renováveis e as opções que conhecem, bem como os sítios onde se podem encontrar as diversas energias renováveis. Após a conversa, surgiu a análise das informações de um cartaz criado pelo Governo dos Açores para informar a população acerca das Energias Renováveis que são utilizadas em cada ilha dos Açores (Anexo C). Foi interessante analisar o cartaz, verificando quais as Energias Renováveis utilizadas principalmente na Ilha de São Miguel, para aproximar os alunos à sua realidade.

Após análise do cartaz informativo, os alunos fizeram o tratamento das informações contidas no mesmo, cumprindo a tarefa da produção de texto sobre uma Energia Renovável, previamente atribuída ao grupo.

A ideia final desta atividade consistia na concretização de filmagens de alunos a entrevistar os grupos sobre a Energia Renovável que trabalharam, para montagem de um vídeo informativo sobre as Energias Renováveis que seria divulgado futuramente aos próprios alunos e à outra turma do 4.º ano de escolaridade da escola.

No Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respeitante ao Português, está prevista a criação de condições para o desenvolvimento do papel de entrevistador e entrevistado, interpretado pelos alunos. Como estes papéis têm um caráter dramático, recorreremos à Expressão Dramática para concretizar o vídeo informativo proposto. Para que esta atividade de cariz dramático se realize, há a necessidade de partir de uma planificação onde se estejam determinados os objetivos que se pretende alcançar, tal como os conteúdos a trabalhar (Gaspar, 2014).

Desde logo, as atividades previstas para este “projeto” de Cidadania mostraram-se demasiado ambiciosas para o tempo disponível. Por isso, o tempo despendido acabou por ser mais do que o previsto.

Sendo assim, o trabalho com as Energias Renováveis foi enriquecido com um PowerPoint que não estava inicialmente previsto, mas que surgiu da necessidade de apetrechar os alunos com mais informações além daquelas que os alunos analisaram no cartaz informativo, para que os grupos se sentissem preparados a falar sobre o tema. Tiveram, assim, oportunidade de enriquecer os seus textos informativos em grupo.

Chegada a altura de dar as diretivas para a preparação dos alunos para a filmagem de um vídeo informativo sobre a Diversidade de Energias Renováveis, foram atribuídas aos alunos as várias funções a desempenhar, acompanhadas de textos orientadores para lerem durante a filmagem.

Para isso, foram escolhidos três alunos para serem os pivôs do “Jornal das 9”, que tiveram a função de introduzir o trabalho desenvolvido pela turma. Foram selecionados, também, mais seis alunos para serem entrevistadores, que teriam a função de entrevistar cada grupo que trabalhou uma energia renovável diferente. Finalmente, foi atribuído a cada grupo uma folha que serviu de guia para o papel a desempenhar por cada aluno, que continha as perguntas, previamente elaboradas pela estagiária, para que os entrevistados refletissem sobre as respostas a dar, de modo a que estivesse tudo pronto para avançar para as filmagens.

Esta proposta de trabalho dada aos alunos, repleta de responsabilidades diversas, foi bem recebida pelos mesmos e encarada com muita seriedade, não fossem eles amantes da encenação.

Houve a preocupação em convidar os alunos que normalmente se deixam levar pela timidez ou pela falta de interesse nas atividades propostas, a terem um papel mais ativo no vídeo, desenvolvendo, assim, o papel de entrevistadores.

Já na sessão seguinte, concretizou-se as filmagens do vídeo informativo. Os alunos, bem encaminhados sobre a função que iriam desempenhar, puseram mãos à obra, no sentido de filmar os excertos do vídeo informativo no espaço de 45 minutos.



Figuras 28 e 29: Filmagens do Vídeo Informativo

Finalmente, a última aula de Cidadania prevista nas planificações foi ocupada pela visualização do vídeo informativo para, assim, os alunos verem o produto final do seu trabalho. Esta visualização teve a presença da turma do outro 4.º ano de escolaridade da escola, dado que este tópico fazia igualmente parte do seu programa, e dos alunos da sala PEREE, que assistiram com entusiasmo ao trabalho desenvolvido pelos colegas e amigos. Os alunos ficaram visivelmente satisfeitos com o produto final, destacando-se um aluno que tem problemas de relacionamento com os colegas e com as professoras, por ser um aluno reservado. Neste momento de partilha, ele envolveu-se com dedicação, dando explicações extra aos outros colegas que assistiam, para que estes não perdessem o assunto do trabalho. Já os alunos e o professor da turma convidada agradeceram o convite para a visualização do vídeo informativo, elogiando a forma criativa com os alunos organizaram a exploração da matéria trabalhada.



Figura 30: Visualização do Vídeo Informativo

Na nossa leitura, um fator que contribuiu para o sucesso das atividades apresentadas foi a inovação das propostas, que foram variadas e estruturadas com base nas potencialidades e nas dificuldades da turma.

Fazendo um comentário geral às duas atividades descritas e analisadas, destacamos a organização da Visita de Estudo como meio de apropriação dos conteúdos previstos e como base para aprendizagens futuras dentro do mesmo tema, o que resultou numa estratégia que motivou os alunos. Também, o uso de uma das potencialidades desta turma, a expressão dramática, para a aprendizagem dos conceitos propostos, foi uma mais-valia para a turma. Sendo uma prática que estes alunos habitualmente desempenham com dedicação, é vantajoso tirar partido da dramatização para a elaboração de atividades com várias fases de execução, ou até de projetos, que envolvam conteúdos de diferentes áreas/ domínios, para a apresentação de um produto final, que permita a mobilização de diversos conhecimentos.

CAPÍTULO II

O PAPEL DO ERRO NAS APRENDIZAGENS

Neste capítulo, começa-se por dar uma definição à palavra “erro”, em geral, antes de se passar ao papel do erro nas aprendizagens dos alunos, e termina-se com uma explicação que passa por entender de que forma é que o erro pode ser vantajoso nas aprendizagens, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

1. O Erro

O erro sempre fez parte da essência do ser humano. O facto de se explorar o mundo através do processo de tentativa e erro, possibilitando a verificação dos limites do mundo e das pessoas, abre novos caminhos para uma nova forma de encarar o erro, tirando proveito do mesmo para as práticas educativas.

1.1. Conceito de Erro

O erro, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013), é uma derivação regressiva de errar e é classificada como “aquilo que resulta de uma má compreensão ou de análise deficiente de um facto ou de um assunto”; “o que está imperfeito ou mal feito”; um “desvio em relação a uma norma”, sendo os erros ortográficos um grande exemplo para esta sentença; um “afastamento do que é considerado o bom caminho ou a boa conduta”; e uma “atitude ou comportamento considerado reprovável do ponto de vista moral”.

Quando existe uma má compreensão de um facto ou de um assunto, o erro poderá ser entendido como uma ideia, opinião ou expressão que um indivíduo considera correta mas que, na realidade, é uma posição falsa ou errada (Padilla et al, 2016). Também, o erro pode partir de algo que não é perfeito ou que não está dentro dos padrões considerados normais. Ainda, quando se afirma que o indivíduo está a seguir por “maus caminhos”, considera-se que este está a cometer um erro ao ter uma atitude considerada inaceitável. Por fim, o erro pode ser considerado todo o comportamento que, segundo as regras morais impingidas pela sociedade, é repreensível.

Noutra perspetiva, os erros podem ser um ponto de partida para o conhecimento, “na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação” (Luckesi, 1998, p. 138). Deste modo, o erro como um instrumento para o alcance de determinados fins educativos deve ser visto como:

(...) uma manifestação de uma conduta não-aprendida, que decorre do facto de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do

aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente” (Luckesi, 1998, p. 138).

Esta prática leva à aquisição consciente de um determinado conhecimento, bem como progresso na aprendizagem e no desenvolvimento escolar (Luckesi, 1998).

Entretanto, em contexto escolar, o erro tem sido punido pelos intervenientes no processo de aprendizagem do aluno, numa tentativa de impedir que este seja repetido em situações futuras, por ser uma prática constrangedora e pouco aceitável (Luckesi, 1998). Esta ação contradiz a própria natureza da humanidade, uma vez que, desde criança, o ser humano explora o mundo através do processo de tentativa e erro.

Para um entendimento dos erros cometidos na prática escolar, Torre (2004) sugere um Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE), onde podem ser recolhidas as principais categorias e dimensões do erro, que servem de orientação tanto para a investigação como para a análise e tratamento didático. Sendo assim, o MADE é formado pelos momentos de Entrada, de Organização (processamento) e de Execução (saída).

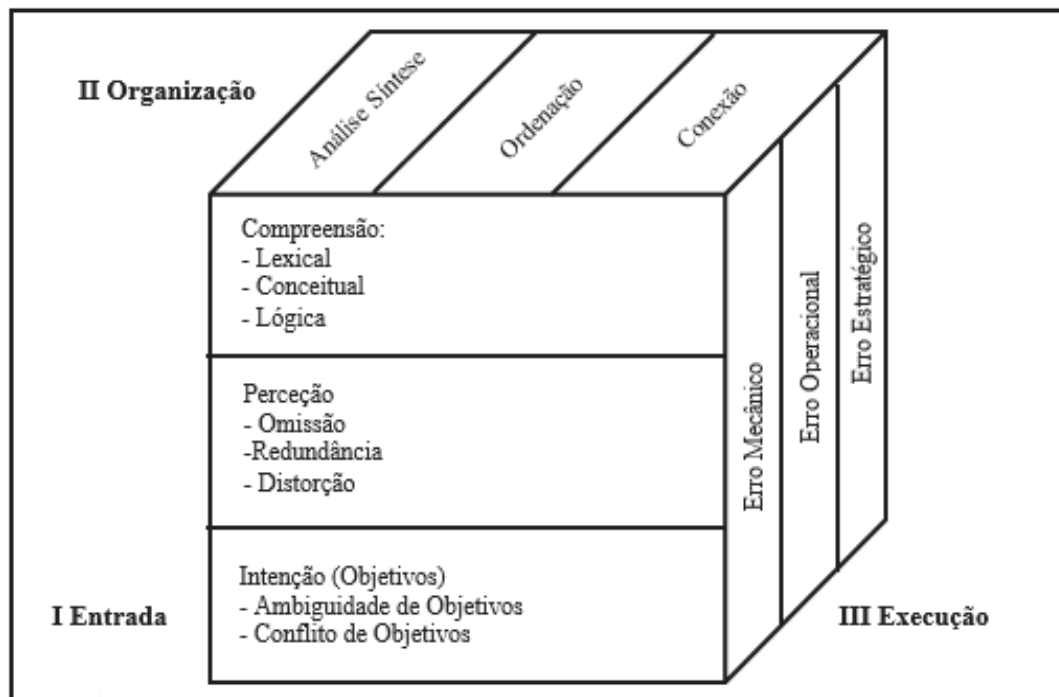


Figura 31: Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) (Torre, 2004)

Os erros de entrada são, provavelmente, os que se podem apresentar em maior número devido ao facto de ocorrerem problemas de interpretação entre a informação de entrada, seja

esta insuficiente ou inapropriada, em alguma das posições de intenção, percepção e compreensão, e a informação exposta na saída após o processamento da mesma (Torre, 2004).

Dentro desta categoria, Torre (2004) apresenta três situações do erro, sendo a primeira relacionada com a falta de clareza dos objetivos. Por outras palavras, ou o aluno não compreendeu o que o professor pretendia, ou o professor não deixou claro o que pretendia. A segunda situação, segundo o autor, acontece devido à complexidade do objetivo para o aluno. Para evitar este tipo de erros, o professor deve traçar os objetivos para a tarefa de acordo com o nível de conhecimento dos seus alunos.

Já na terceira situação, de acordo com as palavras do autor, os erros cometidos têm origem num conflito de objetivos ou no desvio da meta. Esse tipo de erro verifica-se quando o aluno vai além daquilo que foi pedido pelo professor, mas desvia-se do caminho, ou quando se interessa por uma parte do assunto e se esquece de desenvolver o restante.

Torre (2004) alerta para o facto de os erros da categoria das intenções poderem ser facilmente evitados, pois, na maioria das vezes, o professor é o principal responsável pelo erro do aluno.

Ainda em relação à categoria de Entrada, Torre (2004) afirma que os erros cometidos pela falta de percepção da informação são, na sua maioria, da responsabilidade do professor ou da capacidade do aluno. Dentro da situação de percepção, existem os erros de omissão, os erros de redundância e os erros de distorção. Em primeiro lugar, segundo o autor, os erros de omissão acontecem quando o aluno é detentor de demasiadas informações e não as consegue sintetizar. Também ocorrem devido à imaturidade cognitiva do aluno. Por último, dão-se pela perda de alguma informação importante para a resposta à questão por parte do aluno, que passou despercebida.

O autor revela, ainda, que alguns alunos cometem erros desse tipo devido à repetição da mesma informação, na medida em que essa repetição ajuda alguns, mas atrapalha outros.

Os erros de distorção ocorrem, na maior parte das vezes, quando a informação é pouco clara ou confusa para o entendimento do aluno. Por vezes, o aluno acredita que sabe, mas distorce a informação que não domina, acabando por simplificar tanto que altera o significado dos dados. Torre (2004) considera que os erros de compreensão abrangem as dimensões léxica, conceitual ou lógica. Ao compreender um conteúdo, o aluno deve ser capaz de expressá-lo por palavras suas, sendo que, quando não é capaz, pode cometer erros dessa natureza. É por isso que erros desse tipo acontecem, sobretudo, pela falta de compreensão da tarefa atribuída.

Os erros de organização ocorrem após a obtenção das informações de entrada, de acordo com Torre (2004). É nesse momento que se testa os processos cognitivos do aluno, por esse tipo de erros está associado à análise e síntese da informação obtida, à organização dessa informação e à sua ligação com o conhecimento. Torre (2004) define os erros de organização como erros que ocorrem quando o aluno toma a decisão de alterar a informação de que dispõe, para poder ir ao encontro da resposta que lhe foi pedida. O aluno pode cometer erros nas diversas etapas apresentadas, pelo simples facto de organizar deficientemente as informações.

Finalmente, os erros de execução são cometidos por alunos que arriscam ir por novos caminhos em busca da solução para um problema. Esses erros são classificados por Torre (2004) como erros mecânicos ou lapsos e acontecem quando há uma troca de sinais, de letras ou, em situações mais graves, de palavras. O nervosismo é a principal causa dos erros de distração e dos erros operacionais. Já os erros estratégicos estão mais relacionados com o procedimento, ou seja, acontecem quando o aluno comete uma falha na aplicação de uma estratégia ao tentar resolver um problema.

A consulta do MADE possibilitará a identificação, por parte do professor, de erros cometidos pelos alunos, especialmente os do domínio cognitivo, para que haja um melhor apoio na sua compreensão e superação, não se tornando recorrentes, uma vez detetados.

1.2. Concepções Alternativas

É certo e sabido que os alunos trazem para a sala de aula ideias, conceitos e explicações acerca do mundo que adquiriram através das suas vivências e experiências quotidianas. No entanto, estas ideias nem sempre estão de acordo com o conhecimento cientificamente aceitável. As concepções alternativas são, portanto, ideias que os alunos apresentam que não coincidem com os saberes científicos.

Desde a década de 70 que se procura estudar quais as concepções alternativas dos alunos, o que significam e que impacto têm na aprendizagem formal (Cunha 2004).

Este autor alerta para o facto de uma concepção alternativa ser diferente de um simples erro, na medida em que os erros podem ser reconhecidos e aceites pelo aluno quando lhe é oferecida a resolução correta, enquanto as concepções alternativas estão incutidas nas ideias das crianças como uma verdade incontestável e difícil de desconstruir.

Existem algumas características gerais sobre as concepções alternativas que foram sintetizadas por Cunha (2004):

- São subjetivas/pessoais. Neste caso, o aluno tenta explicar por diferentes perspectivas o mundo que o rodeia. Isto faz com que se acredite que as concepções alternativas são influenciadas pela própria pessoa e não pelo meio envolvente.
- São um combinado de conhecimentos que possuem uma certa coerência entre si. Trata-se de ideias que têm uma racionalidade própria que se vão tornando progressivamente mais estruturadas e complexas (Santos, 1991, citado por Cunha, 2004).
- Persistem e resistem à mudança. As concepções alternativas parecem prevalecer mesmo depois de o aluno passar por situações de ensino formal, voltadas para a desconstrução das mesmas, que voltam a surgir como explicação plausível na cabeça dos alunos. Esta resistência pode ter origem nos *media*, que funcionam como fatores de reforço, das vivências do quotidiano e, quem sabe, da própria escola (Santos 1992, citado por Cunha 2004).
- Podem estabelecer uma analogia com os conceitos científicos do passado.

Para que o erro seja aceite pelo aluno, propõe-se aos professores a valorização das concepções alternativas como ponto de partida para a apresentação de um tema, desconstruindo, pouco a pouco, a ideia errada do aluno, tornando-a cientificamente aceite.

1.3. Perspetiva Construtivista do Erro

Antigamente prevalecia a ideia de que o professor transmitia diretamente para as mentes dos alunos o seu conhecimento, onde era proibida a manifestação de ideias e partilha de experiências por parte dos alunos (Fernandes, 2015). Este autor descreve que, naquele tempo, a ideia era assimilar a informação recebida, reduzindo-se os alunos a simples espectadores no seu processo educativo. Então, a imitação e a repetição eram as estratégias prediletas para os alunos adquirirem novos conhecimentos.

De acordo com Alonso (1996), o modelo construtivista salienta que o ensino não deve partir da memorização de conceitos, no qual os alunos são designados de “tábuas-rasas”, não havendo valorização das experiências individuais. Embora determinados conceitos devam ser aprendidos mediante a memorização, como é o exemplo do alfabeto, existem determinados conteúdos que podem ser aprendidos de uma forma que apele à participação dos alunos. Neste modelo, as experiências dos alunos são valorizadas no ensino, tendo em conta que a partir dessas experiências podem ser construídas aprendizagens significativas. As crianças constroem, naturalmente, explicações para os fenómenos que as rodeiam, resultado das

interações com os outros e com o meio envolvente. Com o passar do tempo, estes conhecimentos e explicações vão tornando-se cada vez mais coerentes nas cabeças delas. Assim, para a construção da aprendizagem, é importante ter em consideração as concepções alternativas dos alunos, pois o conhecimento é fundamentado na construção que o aluno realiza.

O construtivismo defende a construção do conhecimento através de processos dinâmicos e promotores da interação, como a argumentação, o trabalho em grupo, o debate, as atividades experimentais e as atividades investigativas (Fernandes, 2015). É neste sentido que o mesmo autor fala do papel fundamental que o professor deve desenvolver no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, encaminhando-os para a reconstrução do conhecimento. Para isso, há que valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, mesmo até das situações de aprendizagem formal, auxiliando-os na transição desse conhecimento informal para um conhecimento científico, possibilitando, deste modo, a construção de uma aprendizagem significativa (Fernandes, 2015).

Neste propósito, com base numa perspetiva construtivista, as concepções alternativas assumem um papel crucial, dado que todo o trabalho desenvolvido em sala de aula deve incentivar os alunos a apresentar e questionar as suas ideias para que sejam facilitadoras de aprendizagens. Neste contexto, Fernandes (2015) refere que o professor deve tirar partido das ideias expostas pelos alunos, dando a estes a oportunidade da exploração de fenómenos através da aprendizagem formal, oferecendo condições de progressão para a formulação de ideias cientificamente mais aceitáveis.

De acordo com as ideias de Torre (2004), o erro assume-se como uma constante durante todo o processo de aprendizagem. É no ensino construtivista que o aluno ocupa um lugar privilegiado na aprendizagem. Nesta perspetiva, o erro é valorizado, pois considera-se que este é um ponto de partida para a construção do conhecimento cientificamente aceitável.

No geral, todos os alunos apresentam dúvidas relativas aos mais variados temas tratados na escola, não possuindo autonomia suficiente na procura de soluções para as ultrapassar. Como consequência disso, são frequentes erros que resultam dessas incertezas. É necessário estudar os erros cometidos, de modo a encontrar estratégias que permitam os alunos resolverem as suas dúvidas de uma forma mais inovadora.

2. O Papel do Erro nas Aprendizagens

O papel do erro na aprendizagem escolar tem sido objeto de estudo nas últimas décadas, sob várias formas. Por exemplo, Luckesi (1998) e Torre (2004) acreditam que os erros cometidos pelos alunos em ambiente escolar podem, de facto, fornecer algumas pistas para novas abordagens aos temas apresentados na escola, convidando os professores a refletir sobre as suas práticas e encaminhando os alunos para o sucesso escolar.

Nos primeiros anos de aprendizagem, o erro não só faz parte do desempenho dos alunos, como também é uma ocorrência bastante comum. Por esta razão, o erro não deve ser entendido pelos profissionais da educação como “uma falha ou uma falta de atenção” (Almeida, 2014, p. 1) por parte das crianças, visto que o mesmo é normalmente interpretado por estas como uma solução possível ou, muitas vezes, a única solução que acreditam estar correta.

2.1. Uma "pedagogia do erro"

Torre (2004) diz-nos que o maior erro é acreditar que não se está errado. Uma pedagogia que só valorize o que está correto pode levar à crença de que nenhuma outra pedagogia é boa o suficiente e que o segredo para uma boa pedagogia é garantir o sucesso dos alunos, evitando ao máximo os erros. No entanto, quando se fala de uma pedagogia do erro não se está a defender a sua prevalência, pois o erro, por si só, não tem valor educacional nem faz parte dos objetivos definidos para nenhuma disciplina, sendo apenas usado nesta perspetiva como ponto de partida para a promoção das aprendizagens pretendidas. Na pedagogia do erro, o mesmo é aceite como um facto natural e constante na aprendizagem. Toda a melhoria passa pela mudança, que nem sempre é alcançada sem se cometer falhas ou erros (Torre, 2004).

A pedagogia do erro valoriza o que já foi alcançado e analisa o que falta ser melhorado (Torre, 2004). O erro na prática escolar revela, na sua simplicidade, uma ocorrência inapropriada, que se traduz na existência de falhas no processo de aprendizagem, como referido anteriormente. Torre (2004) acredita que, se os erros são ocorrências normais e aceites no processo de aprendizagem, então, importa que o aluno tome consciência de que pode aproveitar as suas falhas para obter uma melhor compreensão de determinados conceitos.

Clark e Bjork (2014) referem que os alunos, na sua maior parte, conseguem ser capazes de superar quaisquer efeitos prejudiciais de erros, ou que, pelo menos, se espera que os benefícios da recuperação bem-sucedida superem os custos de erros. Mas abrem duas questões

importantes para o desenvolvimento do estudo do papel dos erros nas aprendizagens significativas: será que existe mesmo algum custo ou risco associado aos erros? Ou pode ser que algumas estratégias sejam pouco eficazes porque levam a cometer erros?

Recentemente, os estudos sobre o papel do erro nas aprendizagens ganharam alguma alavanca sobre essas questões (Clark & Bjork, 2014). Anteriormente, a maioria dos trabalhos sobre o tema sofria de uma confusão natural entre erros e dificuldades.

Face ao afirmado anteriormente sobre o erro, a dificuldade, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, apresenta-se como um obstáculo que faz deter ou parar o indivíduo. Segundo Clark & Bjork (2014), as dificuldades levam a tornar frequentes os erros dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Para exemplificar a diferença entre dificuldade e erro, imagine-se que num questionário, um aluno obteve seis respostas corretas num total de dez perguntas. O que se pretende analisar neste questionário é o efeito que as quatro respostas erradas tiveram na capacidade de aprendizagem do aluno. Ora, se esses quatro erros representavam um conteúdo de mais difícil entendimento para o aluno, então, este estudo apenas passou por entender como funcionavam os erros na aprendizagem de matérias difíceis, em vez do efeito dos próprios erros.

Pesquisas mais recentes sugerem que a introdução de dificuldades e erros na sala de aula pode ser muito eficaz. Num estudo de Kapur e Bielaczyc (2012, referido por Clark e Bjork, 2014), os alunos foram divididos em dois grupos, um de “omissão produtiva” e outro de “ensino por instrução direta”. Os alunos pertencentes ao grupo de instrução direta completaram as propostas de exercícios sobre problemas complexos de matemática, com o auxílio continuado do professor. Já aos outros alunos, foi solicitado que trabalhassem em grupo esses problemas, que foram considerados por eles muito difíceis e não os resolveram. No final da aula, o professor ajudou estes alunos a analisarem as suas tentativas falhadas e forneceu-lhes os métodos corretos para a sua resolução. Num teste final, os alunos do primeiro grupo superaram os do grupo de instrução direta na resolução de problemas complexos e na forma como foram capazes de gerar mais abordagens ou maneiras de resolver os problemas.

Estes são resultados que apontam para vantagens na utilização da pedagogia do erro em situações como a acabada de relatar.

2.2. O Erro em Contexto Escolar

Luckesi (1998) refere que, ao se adotar uma perspectiva negativa “do erro na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de heterocastigado, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição” (p. 135). Por esta razão, é de evitar que o castigo seja o caminho a percorrer, devendo o erro “ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento, o [...] que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro” (p. 136). Nesta perspectiva, propõe-se ao professor encarar o erro de forma natural, tirando partido do papel que este pode ter no alcance do sucesso escolar do aluno.

Dito isto, o mesmo autor apela o incentivo para a procura de soluções criativas e inovadoras para a resolução do erro por parte do docente, estabelecendo, deste modo, uma ligação entre as causas das falhas dos alunos e as ações que este pode desenvolver para beneficiar a superação dos erros.

Luckesi (1998) afirma que:

os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela Ciência ou pela Tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação (p. 138).

Torre (2004) afirma que, em professores responsáveis, é natural a preocupação com o modo como ensinam, o modo como os alunos aprendem, a motivação que os alunos têm nas aulas e as conquistas alcançadas. No entanto, estas podem não satisfazer os alunos, causando frustração e desânimo, tanto em professores, como em estudantes. A conversa dos professores com outros colegas permite partilhar situações nas quais os seus alunos não conseguiram alcançar com sucesso certos conceitos que já foram abordados em anos anteriores e, conseqüentemente, observar se os mesmos erros são repetidos de ano para ano (Torre, 2004).

Essas preocupações devem, segundo Torre (2004), levar os professores a refletir sobre os procedimentos adotados, bem como sobre uma perspectiva teórica que permita analisar e resolver situações que surjam em contexto de aprendizagem, para que, deste modo, se possam tomar decisões corretas.

2.3. O Papel do Professor no Erro

É o dever do professor apropriar-se de um amplo conjunto de estratégias para conduzir o processo de ensino nos vários aspetos que o compõem (Torre, 2004).

Vivemos numa sociedade onde a influência das redes sociais é poderosa e as crianças nem sempre as usam com um sentido educacional (Torre, 2004). Facilmente, procuram informações na internet, mas é possível encontrarem um grande número de referências cuja fonte não é validada cientificamente. Esse facto leva os alunos a ter noções que podem não ser apropriadas para a idade, ou porque são muito complexas ou porque apresentam erros, passando esses erros a fazer parte das suas conceções (Torre, 2004). É nestas situações que se propõem estratégias para os professores saberem lidar com múltiplos aspetos com os quais encaram no trabalho do dia-a-dia das salas de aula.

Relativamente ao papel que o professor deve assumir na presença do erro, Torre (2004) diz-nos que este profissional deve tomar consciência de que o erro, tal como todas as experiências negativas da vida, tem o seu lado positivo. É necessária uma mudança nos papéis, tanto da parte do professor, como da parte do aluno, para que o erro seja visto como uma visão estratégica, em vez de uma situação culposa. Neste sentido, o mesmo autor esclarece que o erro oferece diversas pistas para o entendimento do professor, nomeadamente:

1) O erro traz a função implícita de informar o professor que o aluno necessita de ajuda. Deve apurar-se a natureza do erro cometido, já que a cada erro se presta uma ajuda diferente. Apesar da atitude de repressão e punição que os professores habitualmente têm para com os alunos, é crucial partir para a ajuda.

2) O erro oferece pistas sobre o raciocínio realizado pelos alunos. O erro, nesta perspetiva, permite uma reflexão sobre as estratégias utilizadas pela criança para a resolução de um problema, pois o erro não deixa de ser cometido enquanto não se averiguar o que está a provocá-lo. Há que entender que métodos o aluno põe em prática que o levam à resposta errada. A ideia de que as respostas corretas são o resultado de um processo correto terá de ser derrubada, para dar lugar a uma reflexão sobre o raciocínio que o aluno fez foi o mais correto. O professor cai no erro de acreditar que, quando surge um erro, algo não está a funcionar adequadamente, fazendo com que este se questione sobre o facto de o aluno estar, ou não, a seguir as regras que lhe foram impostas. Para exemplificar esta questão, Torre (2004), apresenta a história de um professor de arquitetura, que perguntou aos seus alunos como é que eles podiam descobrir a altura de um prédio sem a ajuda do metro, esperando a resposta mais óbvia, que seria com o tempo demorado por um objeto ao ser atirado de cima do prédio. Entretanto,

surgiram respostas imprevistas, tais como: perguntar ao porteiro do prédio, consultar os planos, comparar a sombra do prédio com a sua própria sombra, contar o número de escadas, etc. Talvez estas respostas se considerem erradas, por haver um processo criativo presente por parte do aluno, que vai mais além do que foi ensinado. Por vezes, o erro é considerado como uma simples divergência, e as divergências também devem ser tidas em conta, e não evitadas.

3) O erro revela o processo cognitivo da informação. O erro cometido por um aluno acaba por fornecer mais informações sobre o processo cognitivo que teve lugar, do que sobre os seus sucessos, permitindo, assim, uma análise.

4) Conhecer a natureza do erro oferece um guia estratégico para as práticas docentes. Se o professor conhecer as falhas mais frequentes dos seus alunos, este pode tirar partido da situação, na medida em que pode adaptar as suas explicações para corrigir os erros que surgiram.

5) O erro condiciona o método de ensino. Se o professor encarar o erro como uma estratégia de ensino, este irá focar a sua atenção nos processos que ocorrem mentalmente, antes de chegar aos resultados, o que leva à liberdade de explorar diferentes formas de resolver uma situação. Por outras palavras, se o professor explorar uma metodologia de aprendizagem por descoberta, está a priorizar o pensamento criativo. Já o professor que se preocupa em transmitir informações ao aluno está a dar primazia a uma metodologia expositiva, centrada nele. Então, o professor que considera o processo de aprendizagem está a seguir uma metodologia ativa, que dá primazia às estratégias cognitivas e à maneira do aluno processar a sua informação. Por outro lado, o professor que não se preocupa em explicar a matéria numa fase inicial, limita-se a orientar o aluno que encontra problemas que não consegue resolver sozinho. A descoberta de um erro não deve significar frustração, mas sim um incentivo a novas pesquisas.

6) Os erros oferecem informações sobre o progresso do aluno em relação aos seus colegas. A quantidade e o tipo de erros permitem avaliar o progresso dos alunos. Veja-se o exemplo de um aluno que teve um abundante número de erros cometidos numa ficha. Os erros em fichas posteriores indicaram o grau de progresso alcançado e as diferenças entre alguns assuntos e outros. Essas diferenças foram reveladas através da classificação atribuída. A diferença é que a classificação responde a uma interpretação ou inferência do professor relativamente ao apreendido, uma vez que uma ficha é uma amostra do que é suposto ser dominado. Por oposição a este cenário, o tipo e o número de erros informam sobre o que necessita ser revisto.

7) A confusão de erros faz perder o tempo e a eficácia do professor. O professor, muitas vezes, conduz as suas práticas pelo número de falhas ou erros encontrados nos exercícios realizados pelos alunos. Tendo em vista o número de alunos que cometeram os mesmos erros, alguns professores criam aulas ou sessões de revisão. No entanto, se as categorias de erro (erros de entrada, organização ou execução) fossem previamente levantadas, economizava-se tempo e ganhava-se eficiência, no sentido de concentrar todos os esforços no problema.

2.4. Estratégias de Ensino Face ao Erro

O erro pode ser usado como uma estratégia inovadora que permite a aproximação da teoria com a prática, passando de uma abordagem de resultados para uma abordagem de procedimentos e de uma pedagogia que só valoriza o que está correto a uma didática do erro.

Após a localização e identificação do erro, Torre (2004) propõe a sua correção e eliminação. No entanto, este autor classifica esta tarefa como difícil, pois exige dispensa de tempo, dependendo do conceito em questão, das ideias anteriores, da idade e das propostas do professor em outras matérias.

As estratégias de ensino traduzem-se em opções ou possibilidades de abordagem de um conceito, que se manifestam em forma de decisões que os professores têm de tomar, de modo a favorecer o processo de aprendizagem dos seus alunos. Ora, tendo em conta que cada aluno é único, uma estratégia nem sempre funciona para todos, o que faz com que não exista uma receita que se aplique a uma turma inteira. No entanto, pode haver a partilha de experiências bem-sucedidas que se encaixam no contexto da turma, podendo dar resultados positivos.

Torre (2004) afirma que as estratégias de uma didática do erro são cruciais, porque permitem uma reflexão e gestão das mesmas para lidar com a diversidade. O essencial é trabalhar o erro no início, no desenvolvimento e no final de uma atividade. É igualmente importante realizar uma avaliação do processo que os alunos realizaram no tema falado e uma autoavaliação, quer dos alunos em relação aos seus erros, quer do professor relativamente ao seu trabalho, tanto das propostas como das estratégias utilizadas.

O mesmo autor anuncia que se, nas práticas, os professores acumularem erros, todo o processo de ensino e aprendizagem será inútil. É por essa razão que se deve analisar o tipo de erro para refletir sobre ele.

Se o erro for considerado como um elemento constante do processo de aprendizagem do aluno (Torre, 2004), o professor deve incentivar o aluno a explorar os erros para descobrir onde existe a falha. Os alunos podem ter a noção de que, quando analisam com o professor as

falhas cometidas numa ficha de avaliação, estas, possivelmente, passam a ser melhor compreendidas por eles do que outros pontos da matéria não corrigidos pelo professor.

Para o aluno, o erro pode gerar ansiedade e culpa, o que faz com que poucos alunos o vejam como uma forma eficaz de aprendizagem de conceitos, como nos diz Torre (2004). Além do mais, os alunos centram-se muito na sanção que surge aquando do aparecimento do erro, como resultado dos castigos que se praticavam antigamente nas escolas. Hoje em dia, espera-se que o erro seja considerado como parte do processo normal da vida, não devendo ser encarado com negativismo e punido nas instituições escolares. Do ponto de vista utilitário, o erro deve alertar o aluno para a necessidade de ajuda ou de informações complementares.

Para completar estas ideias, Torre (2004) fala-nos de um exemplo relativo ao aluno que trabalha com o computador. Quando confrontado com esta máquina, um mero equipamento, não parece ser difícil pedir-lhe ajuda para superar alguma questão que o atormenta. É mais difícil, portanto, enfrentar o professor ou os colegas, solicitando a sua ajuda para a resolução de uma dúvida ou problema. O erro informa o aluno de que precisa do apoio do professor para continuar a aprender (Torre, 2004). É neste sentido que se propõe uma aproximação entre o professor e o aluno, através de uma relação baseada na confiança e interajuda, que facilita a construção do pensamento através do diálogo.

A punição face ao erro vê, assim, o seu papel cada vez mais diminuído, para dar lugar a um guia do professor para lidar com as dificuldades.

Torre (2004) diz-nos que o próprio erro informa o aluno sobre o que este não conseguiu realizar na tarefa ou na solução do problema e, portanto, urge mudar a sua abordagem ou estratégia na forma de aprender. Isso leva o aluno a questionar-se: qual é o erro? Onde falhei? Como abordá-lo novamente? O erro permite essa reflexão sobre o procedimento seguido, forçando-o a examinar estratégias e a verificar o seu funcionamento, baseando-se, assim, na análise.

Embora muitos erros contribuam para uma baixa autoestima e o sucesso alimente a exaltação, o erro geralmente permite uma revisão. Se o aluno tomar consciência dos seus processos mentais e exercer a liberdade de explorar diferentes formas de pensar e agir, irá transformar-se num indivíduo mais criativo (Torre, 2004).

É, por isso, importante não deixar os erros acumularem-se. Por exemplo, se a matéria a abordar é a Revolução Industrial e a criança não conhece os conceitos de revolução e indústria e continua a avançar no tema, durante o processo, irá acumular erros na construção do seu conhecimento, sem a possibilidade de esta construção ser mais sólida. Não se trata de dar conta

de apenas um erro ou uma falha, uma vez que existe o risco de o professor se sentir sobrecarregado na capacidade de tratamento de todos esses erros ou falhas. Por esta razão, os erros devem ser detetados a tempo e os professores devem ter um leque de estratégias para agir imediatamente.

Existem as designadas “estratégias de partilha” que, após a conclusão de uma tarefa proposta, são muito ricas, no sentido de o aluno corrigir a tarefa com o colega do lado, uma a vez que a didática do erro permite a apresentação de processos de discussão entre alunos.

Também, uma outra estratégia de aprendizagem criativa é o melhoramento de uma tarefa já concluída ou a apresentação do começo e do fim de um problema complexo, deixando as etapas intermediárias para o aluno descobrir.

Já uma forma de descobrir a compreensão de um conceito é pedir que o aluno o expresse por palavras suas. Esta tradução semântica mostra em que medida é que os conhecimentos relevantes e significativos da matéria foram apreendidos. Para um melhor entendimento desta problemática, Torre (2004) explica uma situação em que uma criança escreveu: “um vulcão é como se a Terra vomitasse de repente, e sem poder suportar, o que tem no estômago, isto é, fogo, terra quente e pedras desfeitas” (p. 98). Este aluno demonstrou que compreendeu melhor o conceito de vulcão do que o conceito que tentou reproduzir do seu manual: “um vulcão é uma montanha que expulsa vórtices de fogo e materiais abrasivos” (p. 98). Neste caso, a questão está na influência do professor ser valiosa, mais do que a própria percepção do aluno. Isto deixa-nos uma pergunta retórica final importante: a reprodução de informação é mais importante do que o interesse ou o significado que o aluno dá a essa informação?

Assim, a aprendizagem profissional deriva, em boa medida, da própria experiência do professor, quando confrontado com a reflexão sobre os sucessos e as falhas do trabalho docente.

CAPÍTULO III

PERCEÇÕES SOBRE O ERRO NAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Após uma análise reflexiva do papel do erro nas aprendizagens, serve este capítulo para apresentar um estudo empírico sobre as percepções de alunos e respectivas educadora de infância e professora do 1.º Ciclo sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, primeiramente serão exibidos os objetivos do estudo, para, seguidamente, se divulgarem os métodos utilizados e as etapas percorridas. Serão, também, apresentados os dados, discutidos os resultados e as conclusões, bem como as limitações observadas na concretização do estudo.

1. Contexto e Objetivos do Estudo

Neste estudo, a grande meta foi a recolha de percepções de alunos e professores ao nível do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, aproveitando a oportunidade que o estágio pedagógico proporciona para o desenvolvimento do estudo.

Para isso, e assumindo que os alunos, durante todo o seu percurso escolar, cometem erros que necessitam ser analisados em termos da sua utilidade para o processo de aprendizagem, o trabalho passou por apurar a forma como o próprio aluno encara o seu erro, compreendendo, também, as implicações que o erro traz para a vida dele.

É igualmente importante recolher as percepções dos profissionais da educação sobre o erro, para entender o modo como lidam com o mesmo.

Também, é do interesse desta investigação conhecer algumas das estratégias que são indicadas para a superação do erro, tanto pelos próprios alunos, como pelos profissionais da educação.

Quanto aos objetivos do estudo, são de realçar os seguintes:

- Contextualizar as representações e conceções de crianças sobre o erro, tendo em conta os seus discursos acerca das relações interpessoais e o espaço escolar, assim como sobre o interesse pela escola e pelo estudo.
- Identificar a natureza e amplitude dos erros relatados por crianças e docentes em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Conhecer as explicações e os sentimentos expressados por alunos, com diferentes níveis de desempenho escolar, quando confrontados com o erro e a sua resolução.
- Compreender a forma como alguns profissionais da educação encaram e consideram lidar com o erro.

Os objetivos dirigidos ao estudo aprofundado do erro cometido pelo aluno em contexto escolar procuram, sobretudo, perceber: de que modo o aluno reage ao seu próprio erro; a lógica dos alunos ao darem respostas incorretas; as causas/efeitos que se desenvolvem em torno do erro para o aluno, com base nas suas explicações; as percepções dos profissionais da educação sobre o erro do aluno; os métodos que os alunos dizem adotar para ultrapassar os erros cometidos, bem como o modo como os professores dizem atuar perante um erro cometido pelo aluno.

Partindo do princípio que os erros relatados na Educação Pré-Escolar serão distintos dos comentados ao nível do 1.º Ciclo, isto porque estamos a falar de níveis de ensino diferentes, pretende-se, sempre que possível, confrontar os dados tendo em conta a variável “nível de ensino”. Também se supõe que alunos com diversos níveis de desempenho poderão perspetivar os erros de forma diferente, pelo que esses níveis de desempenho serão outra variável a ponderar na análise dos dados.

2. Opções Metodológicas

Atendendo a que uma recolha da informação necessita de ser o mais fidedigna e pormenorizada possível, é crucial escolher o método de recolha de dados mais adequado a cada situação. Por esta razão, a metodologia utilizada para a realização do estudo é de natureza qualitativa, na medida em que a abordagem qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Córdova, 2009, p. 31), sem que exclua uma possível quantificação.

A investigação qualitativa pode implicar a utilização de uma ou de diversas técnicas de recolha de dados, como a entrevista, as experiências e vivências pessoais, as observações e os documentos ou imagens que representam uma necessidade à problemática a ser estudada.

Quanto ao estudo, é de carácter interpretativo e narrativo, com função exploratória. O que se procura é realçar o entendimento que os participantes têm do problema em análise, Godoy (1995) refere que, mesmo quando a preocupação do estudo é “a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações” (p. 63), o estudo qualitativo pode revelar dados cruciais. “Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar” (Godoy, 1995, p. 63).

Para o processo de investigação, a principal técnica utilizada para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. No entanto, para delimitar os níveis de desempenho dos alunos participantes no estudo, foi feita a consulta de documentos de âmbito escolar e realizada a observação direta de aulas, de modo a clarificar as potencialidades e dificuldades das crianças na escola, levando os resultados da aplicação de ambas as técnicas à escolha dos participantes a entrevistar. A consulta de documentação que ditava as classificações dos alunos em cada período escolar fez prova das suas capacidades e dificuldades para a seleção dos alunos para o estudo. A observação de aulas foi igualmente uma importante fonte de inspiração para a elaboração das perguntas a incluir no Guião das Entrevistas (Anexos G-J). Neste sentido, evocamos Estrela (1994) ao afirmar: “A iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29).

Nas entrevistas, os alunos puderam expressar os seus sentimentos perante situações de dificuldade e erro, comentar as causas ou efeitos do erro, como são influenciados por este e que métodos consideram utilizar para ultrapassarem os seus erros.

De acordo com Olabuénaga (1999), “la entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas” (p. 165). Por outras palavras, uma entrevista é uma prática de aquisição de informação, mediada por uma conversa, envolvendo duas ou mais pessoas. É um método que implica sempre um processo de comunicação no qual o entrevistador e o entrevistado podem ser influenciados mutuamente, quer consciente quer inconscientemente (Olabuénaga, 1999).

Na perspetiva de Lakatos e Marconi (2002), a preparação da entrevista é uma etapa que requer tempo e alguns cuidados, designadamente: o planeamento da mesma, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha dos indivíduos a entrevistar, que devem estar familiarizados com o tema central; a disponibilidade dos entrevistados em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido; todas as condições favoráveis que possam garantir aos entrevistados a confidencialidade das suas respostas e da sua identidade; e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar um guião com as questões importantes.

O entrevistado deve sentir-se à vontade e ser levado a ocupar o lugar central na entrevista. A ideia é que seja este a tomar, em vários momentos, a iniciativa do discurso. Para isso, o entrevistador deve evitar condicionar respostas pelas próprias questões que coloca, dado

que existe o risco de este cenário acontecer sobretudo quando se parte para o trabalho de campo com um esquema predefinido, teórico, explicativo e demasiado elaborado (Barbosa, 2012).

Os Guiões das Entrevistas nasceram da preparação prévia das entrevistas e foram diferenciados para cada nível escolar e para a educadora e professora, sendo que cada um destes grupos de intervenção tem as suas especificidades. No caso dos alunos do Pré-Escolar, o Guião das Entrevistas foi composto por um total de 17 questões, com uma abordagem mais simplificada do tema e uma linguagem mais adequada à idade destas crianças. O Guião das Entrevistas dirigidas aos alunos do 1.º Ciclo incluiu maior número de perguntas, com uma incidência extra nos seus hábitos de estudo e nas dificuldades/ erros associados a cada área/ domínio. Já o Guião das Entrevistas da educadora e da professora são semelhantes, mudando apenas a designação das áreas/ domínios, que são diferentes no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram previstas diversas questões relacionadas com o tema em estudo e com a entrevista em si. A entrevista permitirá conhecer os métodos que os profissionais da educação admitem utilizar para a superação do erro do aluno, bem como a necessidade, ou não de formação sobre esta problemática.

Para o tratamento dos dados foi feita a análise de conteúdo. Segundo Esteves (2006), “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento da informação previamente recolhida” (p. 107). Sendo assim, para uma melhor concisão no tratamento da informação, as etapas da análise de conteúdo procuram “conferir um sentido linear, no tempo, a uma ação que, na realidade, não costuma caracterizar-se por tal linearidade” (p. 112).

Face ao afirmado, e em síntese, trata-se de um estudo de natureza interpretativa e narrativa, estando os resultados essencialmente circunscritos aos contextos dos estágios pedagógicos.

2.1. Participantes no Estudo

Os alunos selecionados para este estudo foram escolhidos de entre os alunos das turmas de estágio, e categorizados de acordo com o seu desempenho escolar.

Deste modo, foram selecionados 9 alunos do Pré-escolar e 9 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, o que faz um total de 18 alunos entrevistados. Ainda, foram realizadas 2 entrevistas, 1 à educadora de infância e 1 à professora do 1.º Ciclo destes alunos, perfazendo um total de 20 entrevistas.

Atendendo às questões de anonimato e confidencialidade, os nomes de todos os participantes foram codificados, sendo que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar foram numeradas de A1 a A9 e as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram numeradas de B1 a B9. A educadora de infância foi identificada com a sigla ED e a Professora do 1.º Ciclo pela letra P. Quaisquer crianças mencionadas durante as entrevistas também viram os seus nomes codificados.

O Quadro 3 apresenta as características dos alunos participantes no que respeita ao nível de ensino, nível de desempenho escolar, género e idade.

Nível de Ensino	Nível de Desempenho Escolar	Aluno	Género	Idade	Total de Alunos
Pré-Escolar	Baixo	A1	Masculino	5	9
		A2	Feminino	5	
		A3	Feminino	5	
	Médio	A4	Masculino	5	
		A5	Masculino	5	
		A6	Feminino	5	
	Elevado	A7	Masculino	6	
		A8	Feminino	6	
		A9	Masculino	6	
1.º Ciclo (4.º Ano de Escolaridade)	Baixo	B1	Masculino	9	9
		B2	Feminino	10	
		B3	Masculino	10	
	Médio	B4	Feminino	10	
		B5	Masculino	9	
		B6	Feminino	10	
	Elevado	B7	Masculino	9	
		B8	Feminino	10	
		B9	Masculino	10	
Total de Alunos					18

Quadro 3: Características dos alunos participantes no estudo

Com base no quadro anterior, no total de 9 alunos de cada nível de ensino, existem 3 alunos de desempenho escolar fraco, correspondentes aos códigos A1, A2 e A3 para o Pré-Escolar e B1, B2 e B3 para o 1.º Ciclo; 3 alunos de desempenho escolar médio, correspondentes aos códigos A4, A5 e A6 para o Pré-Escolar e B4, B5 e B6 para o 1.º Ciclo; e 3 alunos de desempenho escolar elevado, correspondentes aos códigos A7, A8 e A9 para o Pré-Escolar, e B7, B8 e B9 para o 1.º Ciclo.

Aos alunos do Pré-Escolar foram feitas entrevistas de carácter simplificado, comparadas com as entrevistas feitas aos alunos do 1.º Ciclo, de modo a se adequarem às idades e mentalidades das crianças.

A participação destes alunos no estudo foi voluntária e salvaguardada através de uma Carta de Pedido de Colaboração (Anexo D) enviado aos encarregados de educação, junto com um Protocolo de Consentimento Informado (Anexo E), no qual estes concordaram que o seu educando participasse no estudo sob a forma de entrevista. Todos os pedidos enviados foram aceites e devidamente assinados.

No caso da educadora de infância e da professora do 1.º Ciclo, ambas também assinaram um Protocolo de Consentimento Informado (Anexo F), de modo a confirmarem explicitamente a sua colaboração no estudo.

2.2. Etapas da Investigação

Numa primeira fase, foram seleccionadas as 18 crianças participantes no estudo, tal como o convite de participação no estudo à educadora de infância e à professora do 1.º Ciclo. Seguidamente, foram enviados os pedidos de colaboração aos respetivos encarregados de educação e os protocolos de consentimento informado.

Houve a necessidade de organizar a informação recolhida até então para o tratamento dos dados. Para isso, foi elaborado um Sistema de Categorias, que permitiu simplificar os dados recolhidos através das entrevistas, para a sua apresentação e discussão final dos resultados obtidos. No total, foram contabilizadas 20 categorias, algumas permitindo contextualizar os discursos produzidos, mas a maioria esteve focada no estudo do erro, com subcategorias e, em alguns casos, com indicadores. As categorias criadas foram: (1) justificações para o interesse/desinteresse pela escola; (2) caracterização do espaço escolar; (3) auto percepção do comportamento escolar; (4) relações interpessoais na escola; (5) gestão de recursos no estudo; (6) estratégias de estudo; (7) conceções do erro; (8) maiores dificuldades/ erros por área ou domínio; (9) perguntas colocadas à educadora/ professora; (10) reação às perguntas e erros dos alunos; (11) dúvidas por esclarecer; (12) justificações para o aparecimento da dificuldade/ erro; (13) correções feitas aos alunos; (14) matérias que os alunos procuram dar mais importância após um erro; (15) relação entre os erros encontrados nas fichas de avaliação e os erros de sala de aula; (16) estratégias da educadora/ professora para a superação do erro; (17) estratégias dos alunos para a superação do erro; (18) estratégias para a prevenção do erro; (19) funções do erro; (20) causas da repetição, ou não, do erro.

Este sistema de categorias deu origem à elaboração de quadros que serão apresentados e discutidos no ponto seguinte.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta etapa apresentam-se os dados, sob a forma de quadros, e o respetivo tratamento. Esta apresentação assume, em geral, como variáveis de análise o discurso de crianças com diferentes níveis de desempenho académico e de docentes, um em Educação Pré-Escolar e outro em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ponderando os assuntos abordados nas entrevistas realizadas.

a. Discursos sobre o interesse pela escola, o espaço escolar e relações interpessoais

Neste ponto é importante perceber se os alunos consideram o espaço escolar um local de interesse, que razões invocam para tal e que comportamentos admitem ter maioritariamente.

Assim, o Quadro 4 revela as justificações dadas pelos alunos participantes no estudo para o interesse/ desinteresse pela escola.

Justificações para o interesse/ desinteresse pela escola	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo
Interesse		
Brincar	A1; A3; A4; A6; A7	B5
Ter amigos/ Arranjar amigos	A6; A8	B1; B2; B4; B5; B8
Condições físicas da escola	A2; A5	-----
Refeições	A5	-----
Afeto dado pelas professoras	A9	B2
Aprender coisas na escola	A3; A7	B1; B3; B4; B6; B7; B8; B9
Desinteresse		
Falta de utilidade do que se aprende	-----	B9

Quadro 4: Justificações para o interesse/ desinteresse pela escola

Nesta investigação, o estudo do interesse/ desinteresse pela escola é pertinente por permitir contextualizar os nossos dados acerca do levantamento das representações e conceções das crianças sobre o erro. Observa-se, assim, que todos os alunos, à exceção do aluno B9, consideram ter interesse pela escola, pelas mais variadas razões, desde as amizades, passando pelo afeto dados pelas professoras, até às novas aprendizagens que se concretizam no espaço escolar. Enquanto na Educação Pré-Escolar dominam as justificações relacionadas com o brincar, no 1.º Ciclo destacam-se as alusões ao fazer amigos e ao aprender coisas. Não deixa de ser curioso que o aluno B5 é a única criança do 1.º Ciclo que alude ao brincar, sem que

mencione novas aprendizagens, tal como o aluno B2, valorizando ambos os alunos a obtenção de amizades.

Estas diferenças entre níveis de ensino parecem revelar que a criança progressivamente adquire a ideia de que está na escola sobretudo para aprender conteúdos académicos e não para brincar, possivelmente pela existência do que Formosinho (2016) considera ser uma diferença de culturas pedagógicas, traduzida, em parte, na permanência de uma pedagogia transmissiva nos primeiros anos da escolaridade obrigatória. A título ilustrativo, passam-se a apresentar alguns dos seus discursos.

“Porque eu gosto de brincar.” (A1)

“Porque tem amigos e eu gosto dos meus amigos.” (A8)

“Porque tem professoras.” (A9)

“Porque é onde se aprende mais.” (B3)

O aluno A5 refere as condições físicas e os serviços que a escola oferece como um ponto de interesse.

“Porque é linda.” (A5)

“Almoçar e lanchar.” (A5)

Na perspetiva do aluno B9, a escola ensina conteúdos que não são úteis para a vida futuro, pondo em causa a relevância do currículo, um aspeto em relação ao qual os professores não podem ficar indiferentes (Roldão, 2013)

“(…) há coisas que nós aprendemos que depois não nos são lá muito precisas.” (B9)

Segue-se o Quadro 5, que apresenta a caracterização do espaço escolar, dada pelas duas docentes participantes no estudo, sabendo que ambas pertencem à mesma escola.

Caracterização do espaço escolar	Educadora	Professora
Recursos Humanos		
Bons		P
Sem educadoras de apoio	ED	
Recursos Materiais		
Bons		P
Recursos financeiros reduzidos	ED	
Falta de material	ED	
Ambiente Escolar		
Espaços e materiais organizados		P
Local de bem-estar e felicidade		P
Momentos de diálogo para partilha e boa disposição	ED	
Alunos com a possibilidade de tomarem decisões		P

Quadro 5: Representações sobre características do espaço escolar

Verifica-se que as docentes têm opiniões diferentes em relação aos recursos materiais e humanos da escola, apesar de se tratar da mesma escola. Esta divergência explica-se por as docentes estarem ligadas a diferentes anos de escolaridade e, como tal, terem ao seu dispor diferentes tipos de materiais e, por essa razão, a educadora pronuncia-se negativamente em relação aos recursos humanos e materiais, enquanto a professora revela estar satisfeita com os mesmos.

Relativamente ao ambiente escolar, ambas as docentes encaram positivamente os relacionamentos que têm com os seus atuais alunos.

Continuando com a análise dos dados, considerou-se importante conhecer a noção que cada aluno tem do seu comportamento disciplinar e desempenho académico no espaço escolar, em função do nível de ensino. Para isso, o Quadro 6 apresenta as respostas dadas pelos alunos quando confrontados com o cumprimento de regras de funcionamento interpessoal e com a qualidade das suas ações e resultados em termos académicos.

Auto percepção do comportamento disciplinar/ desempenho académico	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo
Comportamento disciplinar		
Porta-se mal	A1	
Porta-se bem	A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9	B3; B5; B6; B8; B9
Porta-se mais ou menos	A1; A2	B1; B2; B4; B7
Conversa para o lado	-----	B4
É distraído		B4; B7
Não bate em ninguém	A3; A5	-----
Fica caladinho	A1; A5	-----
Desempenho Académico		
Tem dificuldades		B2
Quer ter boas notas e passar o ano (para ter um futuro melhor)	-----	B3; B6
Aprende coisas com as professoras	-----	B5
Está com atenção	-----	B5; B6
Tem boas notas	-----	B8; B9

Quadro 6: Auto percepção do comportamento/ desempenho escolar

Analisando o quadro anterior, é possível verificar que, no geral, os alunos assumiram ter um bom comportamento no espaço escolar, com algumas exceções, como é o exemplo do aluno A1, que admite ter um mau comportamento, justificando essa atitude com base na reação da educadora, que grita com ele.

Neste caso em concreto, a questão do desempenho escolar esteve mais direcionada para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo B1 admitido que nem sempre possui bom

comportamento e que tem diversas dificuldades. As restantes respostas, reconhecendo dificuldades de comportamento disciplinar, verificam-se em alunos que considerámos com desempenho académico baixo, como é o exemplo do aluno B2. Já os alunos com a ideia de adequado comportamento disciplinar assumiram ter boas notas ou fazer um esforço para as alcançar.

De acordo com Estanqueiro (2008), uma boa nota é indicativa de sucesso, por mais pequeno que este seja, contribuindo para fortalecer a motivação e a autoconfiança do aluno. Pelo contrário, uma nota baixa traduz-se num aviso para uma mudança de atitude por parte do aluno, devendo este assumir as responsabilidades dos seus atos e tentar aprender com os erros.

No próximo quadro, Quadro 7, apresentam-se as representações de alunos e docentes sobre as relações interpessoais na escola, mais especificamente os discursos sobre as interações entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-pais.

Relações Interpessoais na Escola	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo	Educadora/ Professora
Professor-Aluno			
Tensa por mau comportamento	-----	B1	-----
Mais ou menos boa	A1	-----	-----
Boa ou muito boa	A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9	B2; B4; B5; B6; B7; B9	ED; P
Amizade		B3; B8	ED; P
Abertura	-----	-----	P
Sinceridade	-----	-----	P
Responsabilidade	-----	-----	P
Exigência	-----	-----	ED
Aluno-Aluno			
Boa	A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9	B3; B5; B6; B7; B8; B9	-----
Dá-se um bocadinho bem	-----	B1; B2	-----
Ajuda os colegas	A5	B8	-----
Os colegas chateiam	A1	-----	-----
Professor-Pais			
Pais pouco realistas	-----	-----	ED
Falta de colaboração dos pais	-----	-----	P

Quadro 7: Representações das relações interpessoais na escola

De acordo com o quadro anterior, a maioria dos alunos refere que a relação professor-aluno é boa e de amizade. Dizem, por exemplo:

“É muita amizade por ela.” (B3)

“Uma relação boa.” (B6)

Por outro lado, o aluno A1 coloca o seu comportamento num patamar intermédio, com base no comportamento que a professora tem com ele, afirmando:

“Às vezes a professora grita comigo.” (A1)

Ainda, a relação é descrita como tensa, por mau comportamento por parte de um aluno, que refere:

“Mau comportamento.” (B1)

Quanto à perspectiva das docentes, a educadora considera que tem uma relação de amizade com os seus atuais alunos, ao afirmar:

“Uma relação de amizade. Sou exigente, mas acima de tudo de amizade. Gosto de um bom ambiente de sala.” (ED)

Já a professora do 1.º Ciclo especificou aspetos da relação que tem com os seus alunos, dizendo:

“Eu tento sempre passar a ideia de que eu posso ser muito boa pessoa, mas se eles não quiserem trabalhar e não estiverem motivados para, não há sucesso.” (P)

Em sintonia com os resultados que temos vindo a apresentar, Torre (2004) dá conta que o diálogo e a interação sólida entre aluno e professor são um ponto de partida para a aquisição de novas aprendizagens:

El diálogo y la interacción entre educadores y alumnos es como la papilla que alimenta el aprendizaje, entendido este en su más amplio sentido: desarrollo de habilidades cognitivas, asimilación de objetivos culturales, destrezas y competencias en la acción, actitudes hacia el autoaprendizaje (p. 88).

É nesta perspectiva que se propõe uma relação fortalecida entre aluno e professor, caracterizada pela amizade e interação, em benefício da criação de consistentes ambientes de aprendizagem.

Já a relação aluno-aluno é, na sua grande maioria, apontada como boa, prevalecendo alusões à interajuda, como se documenta no seguinte excerto:

“Amizade. Dou-me bem, não brigo, ajudo...” (A8)

Entretanto, o aluno A1 parece não ter uma boa ligação com os colegas, ao dizer:

“Às vezes, quando elas me chateiam, eu digo à professora.” (A1)

Apesar de, no geral, as relações interpessoais na escola serem consideradas positivas, a escola de hoje em dia vê-se cada vez mais empobrecida nas suas relações devido à necessidade de cumprimento de tarefas, cronogramas e prazos (Abreu, 2012).

A relação das docentes com os pais não era uma questão prevista no guião da entrevista das docentes, mas foi algo que estas referiram espontaneamente, quando confrontadas com os desafios que enfrentam no exercício da sua profissão. Uma das dificuldades que a profissão docente acarreta, segundo estas docentes, é a relação com os encarregados de educação e a família dos alunos, no sentido em que colaboram pouco no âmbito das atividades escolares dos seus educandos.

A educadora realça a existência de pais pouco realistas, ao reclamarem de situações que esta diz existirem apenas na cabeça deles.

“Eu acho mais difícil a minha profissão na relação com os pais do que com as crianças, porque as crianças nós vamos resolvendo a situação no dia-a-dia e os pais criam, às vezes, situações na sua cabeça que não existiram. E, às vezes, justificar coisas que não aconteceram é mais difícil.” (ED)

A literatura tem vindo a reconhecer a necessidade de aprofundamento das relações entre a escola e as famílias. Marques (1991) afirma que os pais que participam na educação escolar dos filhos com regularidade e que comunicam positivamente com os professores tendem a criar mais afinidade com o professor e Abreu (2012) defende que a colaboração das famílias com a escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que a escola e a família são dois meios de socialização cruciais.

b. Representações sobre os contextos de estudo dos alunos e suas dificuldades

Este ponto faz uma análise ao modo como os alunos do 1.º Ciclo consideram processar o seu estudo, incluindo as maiores dificuldades que admitem possuir em cada área/ domínio.

O Quadro 8 demonstra a gestão de recursos no estudo dos alunos do 1.º Ciclo uma vez que aos alunos do Pré-Escolar não foram feitas quaisquer perguntas sobre os seus hábitos de estudo.

Gestão de recursos no estudo	Alunos de Desempenho Baixo	Alunos de Desempenho Médio	Alunos de Desempenho Elevado
Locais de estudo			
Quarto	B3		B7; B8
Quarto dos brinquedos		B4	
Sala	B1		B9
Cozinha	B2	B4	B9
Frequência do estudo			
Todos os dias ou dias úteis	B1; B3	B5; B6	
Dois ou três dias por semana	B2		B7
Os dias que considera necessário		B4	B9
Quando tem as fichas	B2		B8
Tempo de Estudo			
10-15 minutos	B1		B9
45-60 minutos		B6	
60-120 minutos			B7
Pouco		B4	
Muito	B3	B4; B5	
Áreas que estuda			
Todas		B5	
Matemática, Português e Estudo do Meio	B2	B4; B6	B7; B8; B9
Matemática e Estudo do Meio	B3		
Matemática e Português	B1		
Área pela qual começa a estudar			
Português	B2		B7; B8; B9
Matemática	B1; B3		
Estudo do Meio		B4; B5; B6	
Pessoas envolvidas no estudo			
Sozinho	B1; B2; B3	B4; B6	B8; B9
Acompanhado por membros da família		B4; B5	B7; B8; B9

Quadro 8: Gestão de recursos no estudo dos alunos do 1.º Ciclo

Analisando o Quadro 8, a referência ao local de estudo parte do pressuposto de que este deve ser “(...) um sítio calmo, arrumado e confortável” que permita “(...) a concentração e o melhor aproveitamento do tempo dedicado ao estudo” (Estanqueiro, 2008, p. 9).

Foi apurado que os alunos escolhem, na sua maioria, o quarto e a cozinha, sítios com características distintas, para concretizar os seus estudos, sem que se tivessem encontrado grandes diferenças em função dos seus desempenhos escolares. A cozinha, por um lado, não parece fornecer as condições necessárias de conforto e sossego para o estudo. Por outro lado, um aluno de desempenho baixo escolhe o quarto, assumindo que lá tem a privacidade que necessita para a concretização do estudo, sendo essa privacidade caracterizada pelo silêncio e ausência de circulação de pessoas:

“No meu quarto, com a porta fechada (...)” (B3)

Em relação à frequência de estudo, são os alunos com desempenhos acadêmicos mais baixos que tendem a admitir que estudam de forma mais regular. A maior parte dos alunos de desempenho baixo e médio diz estudar todos os dias, ou pelo menos nos dias úteis, enquanto os restantes admitem estudar esporadicamente. Em todos os níveis de desempenho, embora com mais proeminência nos alunos com nível de desempenho elevado, há a consciência de que devem estudar apenas quando sentem necessidade ou quando há o alerta por parte da professora de que se aproxima o dia de uma ficha de avaliação. Vejamos alguns discursos que provam o afirmado:

“Quando tenho fichas de avaliação é os dias que falta para eu fazer. Quando a professora avisou.” (B8)

“Quando preciso e quando tenho dúvidas.” (B9)

Quanto ao tempo de estudo, o aluno B9 aponta para o período entre 10 a 15 minutos por sessão, por considerar ser o tempo necessário para rever as matérias do dia ou tirar alguma dúvida junto dos familiares. Já o aluno B1, que aponta igualmente para esse período, demonstra pouca dedicação ao estudo. Ainda, a maioria dos alunos de nível de desempenho escolar médio classificou o seu tempo de estudo com a palavra “muito”, dizendo estudar durante um tempo bastante considerável por sessão, mostrando-se motivados para subir as notas. No geral, as representações dos alunos a este respeito parecem não se diferenciar em função dos seus níveis de desempenho académico.

Também não se encontraram diferenças nas representações dos alunos em relação às áreas que estudam. A área pela qual os alunos dizem começar a estudar é escolhida com base na sua preferência ou no grau de dificuldade que esta representa para eles. Observa-se que os alunos com elevado desempenho académico dizem começar a estudar pelo Português, os de desempenho médio pelo Estudo do Meio e os de baixo desempenho tendencialmente pela Matemática, intuindo-se alguma relação entre ambas as variáveis (desempenho académico e área de início do estudo).

Curiosamente, a Matemática é a área que estes alunos mais dizem estudar, que, por sua vez, é a área que parece despoletar mais dificuldades nos alunos. Apesar de ser “uma área de conhecimento indispensável para uma participação informada e crítica dos cidadãos e, por isso mesmo, um conhecimento a que todos têm o direito de aceder” (Barcelos, 2011, p. 1), a Matemática é, muitas vezes, associada ao insucesso e ao abandono escolar.

Reforçando o que foi anteriormente descrito, segundo Barcelos (2011, p. 1), “expressões como “eu fujo a sete pés da Matemática” ou “a Matemática não foi feita para mim” são bem elucidativas da relação que uma grande parte dos alunos tem com esta área.

Como nos diz Condessa (2015, p. 153), “ (...) os alunos consideram sempre a aprendizagem dos conteúdos da matemática mais difícil do que as aprendizagens das matérias em educação física, sendo esta uma área mais lúdica e, por isso, normalmente das mais preferidas pelos alunos”.

Finalmente, todos os alunos, à exceção do aluno B7, admitem estudar sozinhos. No entanto, são os alunos com desempenhos académicos médios e elevados que também referem recorrer ao apoio de familiares quando se deparam com alguma dúvida. Uma aluna com desempenho académico médio afirma:

“Quando tenho dúvidas é acompanhada e quando não tenho é sozinha.” (B4)

Passando ao Quadro 9, as estratégias de estudo que os alunos dizem utilizar estão divididas em três subcategorias, uma respeitante a pedidos de ajuda e consulta de materiais, outra relativa a tarefas que implicam recuperação e repetição do que já foi ensinado e, finalmente, outra que envolve a elaboração ou reelaboração de informações anteriores (esquemas e resumos).

Estratégias de Estudo	Alunos de Desempenho Baixo	Alunos de Desempenho Médio	Alunos de Desempenho Elevado
Solicitação de ajuda no estudo			
Explicações dadas por familiares	B1; B2; B3	B4; B5; B6	B7; B8; B9
Esclarecimento de dúvidas junto da professora		B5	
Consulta de livros escolares			B7; B8; B9
Consulta da internet		B6	
Consulta do dicionário		B5	
Repetição			
Leitura	B2		
Realização de exercícios		B5; B6	
Passar a matéria para uma folha	B1		
Repetição da palavra	B2	B6	B8
Elaboração			
Passar a matéria para palavras suas		B4	
Elaboração de resumos			B8

Quadro 9: Representações dos alunos sobre as estratégias de estudo no 1.º Ciclo

Analisando este quadro, podemos verificar que os alunos consideram utilizar diversas estratégias para a superação das suas dúvidas.

A primeira estratégia está relacionada com a solicitação de ajuda no estudo. Note-se que, no quadro anterior, houve um grande número de alunos que admitiu estudar sozinho. No entanto, dentro destes alunos, a maioria dos alunos de desempenho médio e todos os alunos de desempenho elevado disseram recorrer à ajuda de familiares quando confrontados com a dúvida ou incerteza, tomando consciência de que surgem contratempos durante o estudo. No caso concreto do Quadro 9, todos os alunos, sem exceção, admitem receber o apoio dos familiares na hora do estudo, através de explicações dadas por eles, quando surge uma dúvida que não conseguem resolver. Portanto, os alunos de desempenho baixo só tomaram consciência de que o seu estudo não é completamente individualizado quando confrontados com a apresentação de soluções para a resolução das dúvidas e problemas que surgem no estudo.

“Se eu tenho um caderno meu em cima da mesa, do qual eu estudo, a minha mãe pega no meu lápis e explica.” (B5)

Também, à exceção dos alunos de desempenho baixo, há quem diga procurar, ainda, outras alternativas, como a consulta aos seus livros escolares, como um meio mais tradicional, ou a consulta da internet, como um meio mais atual, e, ainda, há quem relate recorrer ao dicionário, quando confrontado com uma palavra desconhecida.

“(…) vou ver ao livro.” (B7)

“(…) vou pesquisar ao computador.” (B6)

“Se há uma palavra desconhecida vou sempre ao dicionário.” (B5)

A segunda estratégia fala da repetição de procedimentos que permitem a memorização dos conceitos. Esta repetição engloba a leitura, a realização de exercícios, a transcrição da matéria do livro para uma folha à parte e a escrita correta de uma palavra que anteriormente foi produzida com erros ortográficos. Alunos de todos os níveis de desempenho consideram utilizar estes procedimentos. O mesmo não se poderá dizer das estratégias de elaboração que apenas são mencionadas por dois alunos, um de nível de desempenho académico médio e outro de desempenho académico elevado.

c. Concepções de Erro

Ao longo das entrevistas, são várias as concepções de erro que foram recolhidas, seja por pergunta direta, seja no meio de respostas a outras questões sobre a temática. É neste contexto que surge o Quadro 10, que engloba todas as concepções nas nove subcategorias criadas.

Conceções de Erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo	Educadora/ Professora
“Uma coisa má” ou algo que afeta negativamente a pessoa	A3; A4; A6; A7; A8; A9	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B9	P
Falta de conhecimentos ou de competências do currículo académico	-----	B1; B5	ED; P
Problemas de destrezas psicomotoras	A1	-----	-----
Agressão física ou psicológica	A1; A3; A5; A7; A9	B1	-----
Falta de atenção		B2	-----
Não cumprimento das regras	A1	B8	ED
Ausência de colaboração ou respeito pelos outros	-----	-----	ED; P
Falta de estudo	-----	B8	P
Algo que necessita da ajuda de outros	-----	B8	-----

Quadro 10: Conceções de erro

O aspeto que mais realça destes dados é que, para a maioria dos entrevistados, domina uma ideia de erro como “uma coisa má” ou algo que afeta negativamente a pessoa, o que não se aproxima, propriamente, de uma perspetiva que reconhece o valor didático do erro, defendido por Torre (2004). Além disso, inclui erros em qualquer domínio da pessoa (cognitivo, motor, intrapessoal e interpessoal) e requer orientação externa para a sua superação.

O conceito de erro no Pré-Escolar está mais relacionado com o comportamento disciplinar, mais propriamente com agressões físicas ou psicológicas que ocorrem dentro e fora da sala de atividades, uma vez que, como descrito no Quadro 4, estas crianças não associam tanto a escola à aprendizagem de conteúdos, mas à oportunidade de participarem em brincadeiras.

Vejamos alguns exemplos de descrições do erro, realizadas por alunos do Pré-Escolar:

“Sair fora do risco.” (A1)

“Bater nos amigos.” (A4)

“Eles estão sempre a desviar pessoas do caminho” (A7)

“Um erro é quando que a gente porta-se mal.” (A9)

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos associam a palavra “erro” a erros encontrados nos trabalhos de sala de aula ou nas fichas de avaliação, na sua maioria erros ortográficos, por falta de conhecimento ou de empenho escolar.

Vejamos, agora, alguns exemplos de erros comentados por alunos do 1.º Ciclo:

“É quando uma pessoa faz mal nalguma disciplina.” (B1)

“Um erro é uma coisa que a gente fica sempre com aquilo e a gente fica com uma coisa no corpo, que dá medo.” (B3)

“Um erro? É quando nós erramos, ou nas escolhas, ou nos caminhos que devemos seguir.” (B6)

“Uma palavra mal escrita.” (B7)

“Um erro é uma coisa que a gente não sabe fazer, que a gente tem dúvidas, a gente pede a alguma pessoa para ajudar-nos. A gente erra porque a gente não estudou ou porque a gente mesmo não sabe.” (B8)

A partir de uma análise pormenorizada dos dados subjacentes aos apresentados no Quadro 10, verificámos que as dificuldades/ erros apontados por todos os entrevistados surgiram sobretudo nas áreas de Matemática, o Português e o Estudo do Meio. A resolução de problemas e os algoritmos, especialmente o algoritmo da divisão, foram os conteúdos que os alunos mais admitiram errar. No Português verificou-se um grande número de alusões aos erros ortográficos e lacunas na leitura e nos exercícios gramaticais. Já no Estudo do Meio, o grande problema apontado pelos alunos teve a ver com algumas matérias da História de Portugal, sobretudo o conhecimento de datas dos acontecimentos e os nomes dos reis. Também foram mencionadas dificuldades no Estudo do Meio por ser uma área curricular composta por diversos temas, com muito vocabulário desconhecido. Por exemplo, um dos alunos afirmou o seguinte:

“As matérias são mais e as palavras são mais difíceis.” (B4)

Considerando, agora, o Modelo de Análise Didática dos Erros, definido por Torre (2004), os erros de entrada, que se caracterizam pela interpretação insuficiente ou inapropriada das tarefas propostas, quase não surgem nos relatos por nós registados. Apenas são deduzidos por alusão a factores que podem condicionar a compreensão das tarefas como, por exemplo, a falta de atenção, na medida em que pode provocar um fraco entendimento das tarefas que o professor pretende que o aluno desempenhe. Quanto aos erros de organização, que ocorrem aquando da gestão que o aluno faz da informação de que dispõe, para ir ao encontro da resposta que lhe foi pedida, também não são muito mencionados, a não ser a “falta de estudo” e algumas lacunas na consolidação dos conteúdos, o que compromete os processos de ligação e sistematização dos conteúdos com os conhecimentos prévios do aluno.

São sobretudo os erros de execução os mais relatos pelos alunos. Estão contemplados na subcategoria “falta de conhecimentos ou de competências do currículo académico” e reportam-se a todas as insuficiências anteriormente descritas ao nível da Matemática, Português e Estudo do Meio. Ponderando outros domínios da pessoa, também poderíamos

refirir falhas de outra natureza como, por exemplo, as relacionadas com o “não cumprimento das regras”

d. Reações ao Erro

Nos próximos quatro quadros, mostram-se as várias reações ao erro, descritas pelos alunos e docentes entrevistados. Esta descrição engloba reações do professor às perguntas e erros dos alunos, do aluno em relação ao próprio erro e dos alunos face ao colega que errou.

O Quadro 11 mostra os relatos das reações da educadora e da professora quando confrontadas com alguma questão colocada pelos alunos.

Reação da Educadora/ Professora às perguntas colocadas pelos alunos	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo
Fica quieta	A1	-----
Manda calar	A2	-----
Às vezes fica ruim/ zangada	-----	B1; B3; B4
Triste	-----	B4
Confusa	-----	B6
Admirada	-----	B6
Feliz/ Contente	A3; A4; A5; A6; A7	B5
Diz “Muito bem!”	A9	-----
Manda trabalhar ou manda para o quadro	A4	B2
Explica de imediato	-----	B1; B2; B5; B9

Quadro 11: Relatos da reação da Educadora/ Professora às perguntas colocadas pelos alunos

A reação da educadora/ professora a uma pergunta colocada pelos alunos tem importância para os mesmos, no sentido de marcar positiva ou negativamente o aluno no momento em que este expõe a sua dúvida. As reações da educadora, descritas pelos alunos do Pré-Escolar, são, na sua grande maioria, de satisfação com a colocação de perguntas. Dois alunos com níveis de desempenho académico mais baixo é que relatam reações de indiferença e insatisfação.

Já no 1.º Ciclo, as opiniões foram variadas. Por exemplo, o aluno B5 considera que a professora fica satisfeita com a partilha da dúvida, pois a dúvida não se resolve sem o esclarecimento da mesma:

“(…) ela fica feliz, por os alunos terem perguntado e que não tiveram percebido muito bem.” (B5)

É de considerar que, se a educadora/ professora mostrar uma reação negativa, esta situação pode inibir o aluno, fazendo com que este não procure mais os seus esclarecimentos

para a resolução de dúvidas. Por isso, é essencial refletir sobre a forma como se aborda o aluno quando este expõe uma dúvida, pois ele, nesse momento, pode sentir-se bastante vulnerável por estar a admitir que algo não está bem com o seu processo de aprendizagem.

Os alunos B1 e B3, alunos de baixo desempenho escolar, assumem que a professora fica perturbada com a pergunta colocada.

“Às vezes ela... a professora reage um bocadinho ruim” (B1)

“A professora às vezes briga comigo porque eu tenho tentado e é fácil e às vezes é porque falta de atenção.” (B3)

Ainda, outros alunos disseram que a professora passa diretamente à explicação da dúvida ou problema.

No seguimento da entrevista, houve alguns alunos que referiram dúvidas que ficaram por esclarecer, designadamente B2, em relação aos algoritmos da subtração, multiplicação e adição, e B7, relativamente ao efeito de estufa.

O Quadro 12 apresenta as reações da educadora/ professora, descritas por alunos e docentes, face ao aparecimento de uma dificuldade ou erro.

Reação da Educadora/ Professora à dificuldade/ erro do aluno	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo	Educadora/ Professora
Grita/ Briga	-----	B2; B3	-----
Reage mal/ Fica zangada	A4; A6; A9	B1; B2; B5; B9	-----
Enerva-se	-----	B7	-----
Manda calar	A1		-----
Metete de castigo	A5; A6; A7; A8; A9		-----
Fica triste	B4		-----
Admirada	-----	B6	-----
Fica mais ou menos	A9		-----
Diz “Não faz mal”	A1		-----
Reage bem	-----	B9	-----
Brinca com os alunos	-----	B5	-----
Fica feliz	A5		-----
Encara o erro de uma forma natural	-----	-----	ED; P
Vai ao pé do aluno	-----	B1; B2; B5; B6; B9	-----
Manda o aluno ao pé dela	-----	B1; B5; B6; B8	-----
Manda o aluno ao quadro	-----	B1; B2; B5; B6	P

Quadro 12: Relatos da reação da Educadora/ Professora face à dificuldade ou erro do aluno

Luckesi (1998) refere que os docentes, quando confrontados com o erro, tendem a demonstrar atitudes punitivas, assumindo que o erro é uma prática inaceitável. Esta ideia é maioritariamente referida pelos alunos do Pré-Escolar, quando revelam que a educadora fica zangada e os coloca de castigo na presença de uma situação de erro. No entanto, o aluno A9 faz uma revelação incrível, dizendo que a educadora castiga os meninos, mas nem sempre gosta de tomar essa via, pois deseja que se portem bem para não ter de os punir. São estas as suas palavras:

“A professora não quer pôr sempre de castigo.” (A9)

Também, alguns alunos do 1.º Ciclo admitem ver a professora reagir mal perante o aparecimento de um erro. Outros assumem que a reação da professora depende da dificuldade do erro em questão, como por exemplo:

“Quando são de distração, a professora enerva-se um bocadinho. Quando são assim como eu já sei já só me explica o que é que eu fiz de errado, para depois fazer certo.”
(B7)

Finalmente, uma grande parte dos alunos do 1.º Ciclo revela que a professora, perante um erro, tem o hábito de chamar os alunos até ao quadro para esclarecer a dúvida perante todos os presentes, no caso de mais algum aluno sentir a mesma dificuldade e apresentar o mesmo erro. Também, dizem que a professora chama o aluno ao pé dela ou dirige-se ao aluno quando deteta algum erro, para o poder corrigir convenientemente. A este respeito, o aluno A2 refere:

“Ela vai ao pé de mim, senão chama-me ao quadro.” (B2)

No Quadro 13 apresentam-se as reações e sentimentos do autor do erro.

Reações e sentimentos do autor do erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo
Pede desculpa	A1; A8	
Apaga o erro	A2	
Preocupado		B3; B6; B7; B9
Triste	A4; A6; A7	B1; B2; B4; B5; B8; B9
Mal	A1; A3; A9	A3; A6
Medo		B3
Bem	A5; A8	
Não se importa muito		B8

Quadro 13: Relatos de reações e sentimentos do autor do erro

Para estes alunos, foi difícil revelar os seus sentimentos e emoções em relação a algo ou alguém, pelo que a expressão de sentimentos que deu origem ao quadro anterior teve de ser muito estimulada pela entrevistadora. Ainda assim, a recolha de dados foi produtiva e permitiu

concluir que alguns alunos se arrependem dos erros que cometem, sentindo-se preocupados e frustrados, enquanto outros não dão importância, justificando essa atitude com o pensamento de que o erro é uma componente presente e normal do seu processo de aprendizagem. Outros ainda consideraram o erro como um elemento fácil de corrigir, apagando-o simplesmente.

Analisando o quadro acima, podemos concluir que os sentimentos e reações do autor do erro, quando confrontado com o mesmo, evocam, na sua maioria, a tristeza, o mal-estar geral e a preocupação, conforme documentado no seguinte depoimento:

“Sinto-me triste e também um bocado preocupado.” (B5)

Este depoimento é complementado com o exemplo de uma situação de sala de aula reveladora dessa tristeza e preocupação perante o seu erro:

“Foi de matemática e nós estávamos a fazer a ficha e eu errei num problema e tive que borrar quase o espaço do problema todo.” (B5)

Entretanto, o aluno B8 apresenta os seus sentimentos de acordo com a dificuldade atribuída pelo mesmo ao erro cometido. Deste modo:

“Se aquele erro for fácil, seja uma coisa fácil, eu fico triste, porque eu devia ter acertado. E se for um erro, tipo, que era difícil, eu não me importo muito, mas eu vou sempre lembrar daquele erro.” (B8)

O Quadro 14 apresenta as reações dos alunos ao erro cometido por um colega.

Reações dos alunos ao erro do colega	Pré-Escolar	1.º Ciclo
Riem-se	A1; A6	A4
Ficam calados	A8	
Reagem bem	A9	
Reagem mal		B1
Falam alto		B1
Ficam ruins	A4	B1
Gozam		B2; B3
Resmungam		B4
Admirados/ Dizem “Ugh”		B3; B4; B6; B7; B8
Ajudam		B7; B9
Impressionados		B9
Vão dizer à assistente operacional	A7	

Quadro 14: Relatos de reações dos alunos ao erro do colega

O quadro anterior mostra o discurso sobre as reações dos alunos quando um colega comete um erro. A expressão mais famosa para o aparecimento de um erro no âmbito de sala de aula é “ugh” que, segundo os próprios alunos, significa espanto, seja por estarem a trocar do

colega que errou, seja por estarem admirados por aquele colega ter cometido um erro, quando aparenta saber tudo atendendo às boas notas que obtém.

No geral, as reações dos colegas não são boas, indiciando alguma instabilidade na sala de aula aquando da reconhecimento de um erro. Apesar disso, há respostas que indicam uma boa atitude dos alunos, que reagem bem ao erro e, por vezes, ajudam o colega a ultrapassá-lo, tal como indica o seguinte registo:

“O ‘Aluno B6’, por exemplo, ele ajuda-me a explicar.” (B7)

e. Justificações para as Dificuldades/ Erros

O erro faz parte do processo de aprendizagem dos alunos. Neste ponto, procurou-se saber quais as justificações para tal ocorrência em contexto escolar. Para isso, os quadros seguintes apresentam as justificações apuradas por meio de entrevista para o aparecimento das dificuldades e/ou dos erros em contexto escolar.

Aquando da realização das entrevistas, surgiram algumas justificações, dadas por alunos e docentes, para o aparecimento de dificuldades ou erros. O Quadro 15 apresenta essas justificações.

Justificações para o aparecimento da dificuldade/ erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo	Educadora/ Professora
Influência de elementos exteriores			
Os outros fazem barulho	A1		
Falta de instruções claras e explícitas para a realização da tarefa			P
Influência do próprio aluno			
Falta de atenção		B1; B5; B6	
Idade			ED

Quadro 15: Justificações para o aparecimento de dificuldades ou erros

O quadro anterior foi dividido em duas subcategorias, sendo que a primeira aponta para a influência de elementos exteriores como a principal causa para o aparecimento do erro. O aluno A1 aponta os colegas como os principais responsáveis:

“(…) mas a professora fica mal comigo porque não é por querer, eu é que fico... todos ficam a dizer coisas e eu falo... e eu saio fora do risco por causa dos outros. (...) eles fazem muito barulho.” (A1)

Já a professora refere que, quando as tarefas não são explicadas de uma forma clara e concisa, as crianças se confundem, acabando por errar.

A segunda subcategoria aponta para a ação dos próprios alunos como causadora da dificuldade ou erro, seja pela idade, como aponta a educadora, seja pela distração por parte dos próprios alunos, como indicam os alunos B1, B5 e B6.

De forma complementar, procedemos ao levantamento das correções que os alunos disseram ter sido feitas pelas docentes aquando do aparecimento de um erro. Os relatos apontam para erros que incidem, mais uma vez, nos problemas e nos algoritmos em Matemática, nos erros ortográficos e exercícios gramaticais em Português, e na História de Portugal em Estudo do Meio.

Quando confrontados com o facto de a professora corrigir todos os erros, alguns alunos disseram ter ficado erros por corrigir, como se exemplifica no seguinte excerto:

“(...) por exemplo, eu faço tantos erros, tantos erros que, quando a professora já se farta de marcar os erros, esquece-se de um, esquece-se de outro, sempre assim. (...) eu só sei isso porque quando eu vou para casa o meu pai vê e (...) diz assim ‘oh, tens aqui um erro que a professora não viu’” (B7)

Como justificação da falta de correção de todos os erros, o aluno B4 aponta o cansaço e a distração da professora, ao referir:

“Às vezes a professora está cansada e distraída e às vezes não corrige todos os erros.” (B4)

O próximo quadro, Quadro 16, enumera as causas, ou não, da repetição do erro apontadas pelos alunos participantes no estudo.

Causas da repetição, ou não, do erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo
Repetição do erro		
Não está atento		B3; B4; B9
Ainda não percebeu a matéria		B5
Já não se lembra da resolução correta		B7; B8
Tem dificuldades		B6
Não repetição do erro		
Para a professora não brigar	A4	
Para não ficar de castigo	A7	B5
Vai ter mais atenção a partir de agora		B1

Quadro 16: Discursos sobre as causas da repetição, ou não, do erro

Analisando o quadro anterior, podemos verificar que alguns alunos se assumem como os principais responsáveis pela repetição do erro. As justificações passam pela falta de atenção e concentração dos alunos quando a professora expõe a matéria, por ainda não terem

interiorizado os conceitos principais do tema em estudo ou por, simplesmente, já não se lembrarem da resolução correta.

Aqueles que consideram não haver repetição do erro justificam-na pelo facto de haver um esforço no sentido de não serem punidos ou admoestados pela professora, prometendo ter mais atenção após a situação de erro.

f. Estratégias para a Superação e Prevenção do Erro

Neste ponto são especificadas as estratégias que alunos e docentes dizem adotar para a superação e prevenção do erro. Para Estanqueiro (2008), todos os docentes são únicos, no sentido em que praticam o seu próprio método de dar as aulas. Nesta perspetiva, o autor refere que há professores mais diretos e sucintos, enquanto outros estendem-se nas suas ideias; uns são claros e organizados, enquanto outros são mais complexos e dispersos. É desta forma que o aluno, ao longo do ano letivo, vai conhecendo os métodos que o seu professor pratica e o modo como organiza as aulas, seguindo os raciocínios deste (Estanqueiro, 2008).

Os alunos participantes no estudo admitem estudar, insistentemente, determinadas matérias designadas por estes como mais propícias ao aparecimento do erro.

Ainda, as docentes dizem pôr em prática estratégias próprias para cada tema, calculando que, à partida, os alunos irão apresentar determinadas dificuldades como em anos anteriores.

No final, são apontadas as funções do erro descritas pelos alunos, quando confrontados com a importância do mesmo na vida escolar.

O próximo quadro, Quadro 17, elucida-nos sobre as matérias que os alunos do 1.º Ciclo procuram dar mais importância após o aparecimento de um erro.

Matérias que os alunos procuram dar mais importância após terem cometido erros	Alunos do 1.º Ciclo
Matemática	
Problemas	B1; B3
Simplificação de frações	B1
Frações na reta numérica	B6
Português	
Adjetivos	B9
Classes dos nomes	B9
Estudo do Meio	
Astros	B4
Sismos	B5
Efeito de estufa	B7
História de Portugal	B8

Quadro 17: Matérias que os alunos dizem dar mais importância após o erro

Existem determinadas matérias que são merecedoras de atenção redobrada no estudo, sendo assinaladas como matérias que desencadeiam o aparecimento de erros. Analisando o quadro acima, podemos concluir que os alunos do 1.º Ciclo dizem sentir dificuldades em diversos conteúdos relativos ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio. As matérias indicadas no quadro anterior foram referidas como sendo objeto de estudo mais apurado após a produção de erros nelas cometidos, utilizando os métodos de estudo já referidos.

O Quadro 18 sintetiza as estratégias adotadas pela educadora/ professora para a superação do erro, descritas pelas docentes e pelos próprios alunos.

Estratégias da Educadora/ Professora para a superação do erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo	Educadora/ Professora
Vai buscar o papel com o nome (para copiar)	A4		
A professora corrige e manda para os encarregados de educação terem conhecimento	A7	B7	
Na atividade seguinte tenta colmatar alguma falha que tenha notado			ED
Jogo do dominó (para dificuldades no resultado da soma de objetos ou quantidades)			ED
Colocar as crianças que não cometem o erro a ajudar os colegas			ED
Incentivar os alunos a olhar para a resolução correta do colega do lado			ED
Jogo do espelho (para a letra espelhada)			ED
Encorajar para irem tentando até acertarem		B3	
Mandar repetir a escrita da palavra errada		B8	
Lembrança da correção correta através da reação negativa da professora		B3; B8	
Rever alguns conteúdos e sistematizar			P
Programar uma etapa seguinte para o sucesso, para ninguém se sentir deprimido			P
Paragem e sinalização do erro e remedeio			P
Exercícios ortográficos			P
Rotinas (Matemática) para evitar o erro nas operações			P
Interiorizar a palavra sem erro	A4	B9	P
Formação que ensine os alunos a lidar com a frustração resultante da confrontação com o erro			ED

Quadro 18: Estratégias da Educadora/ Professora para superação do erro

No quadro anterior, optámos por apresentar as estratégias mencionadas em forma de lista. No entanto, a sua leitura permite-nos identificar estratégias de prevenção, de remediação imediata e de remediação diferida.

As estratégias de prevenção têm a ver com o uso de rotinas e, de certa forma, com o domínio de processos que ajudam a lidar com a frustração causada pelo erro e com a sinalização do erro numa fase inicial, para se evitarem erros maiores. São estratégias apenas mencionadas pela educadora e professora do 1.º Ciclo.

As estratégias de remediação imediata são as mais referenciadas por todos os entrevistados, alguma vez de forma genérica (“Interiorizar a palavra sem erro“) e outras vezes de modo específico, desde a repetição e ensaio e erro à revisão e sistematização da informação, exercícios ou jogos, passando pela cooperação entre alunos.

As estratégias de remediação diferida não são muito mencionadas, mas apontam sobretudo para a reparação dos erros cometidos em atividades de exploração de novos conteúdos. Esta remediação diferida também envolve o recurso a outros atores educativos, designadamente os encarregados de educação.

Vejamos exemplos das estratégias apontadas pelos alunos e pelas próprias docentes. Por vezes, a remediação não é necessária, porque, com a chamada de atenção da docente, o aluno percebe o que está mal, corrigindo de imediato, como fica patente no seguinte excerto:

“Quando a professora chateia-se connosco, nós ficamos a lembrar-nos desses momentos e já sabemos como é que se escreve.” (B9)

A referência à reação negativa da professora perante o erro foi recorrente nas entrevistas. O mesmo acontece no momento em que o erro é corrigido. Porém, apesar de esta parecer uma atitude que necessita ser minorada, este comportamento da professora parece servir de alerta aos alunos, que acreditam que a gravidade dos erros justifica a atitude negativa da professora, recordando com mais facilidade, nesse momento, a natureza dos erros, bem como a sua resolução correta. Na perspetiva da professora:

“(…) é importante sinalizar o erro e remediar. Portanto, não se pode cair sempre no mesmo erro.” (P)

Outros exemplos surgem no âmbito da Educação Pré-Escolar:

“Ela corrige e manda ao meu pai para o pai saber que eu fiz mal.” (A7)

“Trazendo as crianças que não cometem esse erro, ajudar os amigos.” (ED)

Quanto à formação necessária para lidar com a situação de erro, a educadora sugeriu uma formação que lidasse com a frustração dos alunos devida ao confronto com o erro. Por vezes o erro pesa demais e o sufocamento ou a frustração da criança tornam-se visíveis, algo

que esta deve aprender a gerir com o apoio do docente, desde que este disponha de estratégias para tal. Esta ideia está espelhada no seguinte discurso:

“Todo o tipo de formação é importante. (...) uma formação que ensine os miúdos a lidar com a frustração, que tem a ver com os erros. Quando nós chamamos a atenção dos erros, algumas crianças preferem não saber. Como nós dissemos “olha, isto está errado” e tive este ano uma chorava quando eu dizia que estava errado.” (ED)

Nóvoa (1992) refere que o desenvolvimento profissional dos professores depende, também, do empenho dos mesmos, além de uma mudança nas instituições onde trabalham.

No Quadro 19 apresentam-se as estratégias que os alunos dizem pôr em prática para a superação de um erro.

Estratégias dos alunos para a Superação do Erro	Alunos do Pré-Escolar	Alunos do 1.º Ciclo
Pede desculpa	A3; A8	
Não falar com os outros	A6	
Levanta-se e vai arrumar o que desarrumou	A9	
Ficar com mais atenção para evitar a repetição do erro	A7	B1; B2; B3; B5; B6
Não incomodar os colegas		B1
Insistir no estudo		B5; B6
Substituir a palavra que erra por outra com o mesmo sentido		B9

Quadro 19: Estratégias dos alunos para a superação do erro

Nas estratégias apontadas, encontramos diferentes formas de lidar com o erro. A mais elementar limita-se a lamentar o erro surgido, havendo reconhecimento, através de um pedido de desculpas, de que algo ocorreu de forma indevida. A outra forma de lidar com o erro passa pela reposição do erro ou falta cometida, ou seja, por exemplo, “arrumar o que desarrumou” ou “substituir a palavra que erra”. Finalmente, os alunos apontam para estratégias facilitadoras de desempenhos adequados, ficando por clarificar as suas potencialidades em termos de eficácia, pois, “Insistir no estudo” depende da modalidade de estudo adotada e “Ficar com mais atenção” subordina-se, em boa parte, às características da tarefa de aprendizagem e ao contexto em que esta ocorre.

As últimas estratégias são sobretudo apontadas pelos alunos do 1.º ciclo, mas também há quem as refira em Educação Pré-Escolar, como no seguinte exemplo:

“Eu me concentro e já não faço mais.” (A7)

O aluno A7 parece ter o mesmo pensamento que os alunos do 1.º Ciclo, que prometem mais atenção e concentração para evitar a repetição do erro, apontando uma estratégia de autorregulação, nomeadamente rever o que acabou de escrever:

“Por exemplo, eu faço uma palavra errada e a professora corrige. E então eu para a próxima vez que isso sair já vou estar com mais atenção, ver como é que se escreve a palavra. Depois, quando eu acabar de escrever, vou rever, que é para assim não ter errado outra vez.” (B7)

Também, existem alunos que se pronunciam relativamente aos outros colegas, dizendo que vão deixar de falar com eles para ficarem calados ou, pelo contrário, que não os vão incomodar para não os prejudicarem, ao mesmo tempo que não se prejudicam a si próprios.

O Quadro 20 remete para as estratégias de prevenção do erro, referidas tanto pelas docentes como pelas crianças.

Estratégias para a prevenção do erro	Alunos do 1.º Ciclo	Educadora/ Professora
Tornar mais simples a forma de apresentar o tema (já imaginando que eles vão errar em certos conteúdos)		ED
Experimentar cada vez mais		ED
Explorar os 5 sentidos		ED
Explicar com calma	B1	
Ler muitas vezes	B2; B4	
Fazer a revisão do trabalho	B3	
Ver no dicionário	B5	
Pegar num erro que foi significativo e interiorizar um procedimento diferente		P

Quadro 20: Estratégias para a prevenção do erro.

Analisando o quadro anterior, em geral observa-se que as estratégias sugeridas pelos entrevistados estão particularmente associadas ao campo de ação de cada um. Assim, os alunos remetem para estratégias que podem pôr em prática quando realizam o trabalho escolar e as docentes sobretudo para estratégias que têm a ver com a preocupação por assegurar eficácia no seu ensino.

Em termos específicos, tanto os alunos do 1.º Ciclo como a educadora apresentaram medidas de prevenção do erro. Por exemplo, a educadora afirma que, ao apresentar um novo tema, torna mais simples de o exibir, já imaginando que o grupo vai errar em determinados conteúdos. Isto é, baseada na sua experiência em anos anteriores, esta docente presume as

dificuldades e os erros que podem surgir em determinado conteúdo, assumindo que os atuais alunos vão ter dificuldades e erros idênticos, o que nem sempre é propício à colocação de questões desafiadoras aos alunos. Também, é do interesse desta docente levar as crianças a experimentar cada vez mais, explorando os cinco sentidos sempre que possível, tornando as aprendizagens mais significativas.

“Cada vez mais experimentar os sabores. Não interessa falar no açúcar e no sal sem experimentar. Cada vez mais pelo toque, pelo cheiro e através do tato, através do olfato.” (ED)

Já os alunos recorrem a outros métodos para a prevenção do erro, como a consulta do dicionário quando não se tem a certeza da escrita de uma palavra, a leitura recorrente para ler fluentemente e o explicar com calma, para interiorizar melhor os conceitos.

O Quadro 21 apresenta as funções do erro, relatadas pelas crianças quando confrontadas com a importância do erro.

Funções do erro	Alunos do 1.º Ciclo
Ficar mais atento para a próxima vez que a professora explicar	B1; B7
Se a professora não desse importância ao erro, ficava sem aprender	B1
Se continuar a errar nunca mais vai aprender	B2; B6
Se continuar a errar não passa a escrever bem	B4; B9
O erro serve para saber se os alunos interiorizaram a matéria	B2
Para as professoras conhecerem melhor os alunos	B4
O erro impede a transição de ano escolar	B7
O erro baixa as notas	B7
As pessoas vão pensar que nunca frequentou a escola	B8

Quadro 21: Funções do erro na perspectiva dos alunos do 1.º Ciclo.

O quadro anterior surge do questionamento aos alunos do 1.º Ciclo em relação à importância que dão ao erro, apontando as funções que consideram pertencer a este. Neste sentido, indicam que o erro serve essencialmente para se identificar o que não foi aprendido e conhecer melhor o aluno, o que permite encontrar formas de se promover melhores aprendizagens. Indicam, ainda, que condiciona resultados do desempenho escolar ao nível das

classificações obtidas, da seleção dos alunos e da ideia que os outros formam sobre as suas habilitações literárias.

Passando a aspetos mais específicos, as respostas acentuam a importância em manter a atenção e concentração enquanto a professora está a explicar para não errar futuramente, a noção de que o erro condiciona a aprendizagem, afetando a escrita sem erros ortográficos.

Surge, também, a ideia de que a análise dos erros dos alunos permite o conhecimento dos mesmos por parte dos docentes:

“As professoras quando começam... a conhecer, melhor do que conhecem, os alunos.”

(B4)

Os alunos mostraram, finalmente, preocupações ao nível do desempenho escolar, dizendo que o erro impede a transição de ano, baixa as classificações escolares e, ainda, passa para a comunidade a ideia de que as crianças que dão erros nunca frequentaram a escola.

4. Limitações do estudo

No decorrer deste estudo foram várias as dificuldades e os desafios enfrentados, mas, felizmente, foram vencidos de modo a concluir o trabalho com sucesso.

Para já, a escrita do trabalho e a fundamentação das ideias apresentadas exigiram uma enorme dedicação e um grande investimento de tempo. As transcrições das entrevistas, um trabalho que não é diretamente exposto neste documento, determinaram a maior parte do tempo dedicado à recolha e registo dos dados. Durante a concretização das entrevistas, surgiram determinados temas, associados à problemática do erro nas aprendizagens escolares, que não foram devidamente explorados com as crianças do Pré-Escolar, entre eles as estratégias para a prevenção do erro. A razão pela qual não se procedeu a essa exploração tem a ver com o facto de as crianças terem ficado praticamente caladas, parecendo tartar-se de um assunto muito complexo para a sua idade.

A situação acima referida representou uma limitação para o desenvolvimento das entrevistas com as crianças em Educação Pré-Escolar. Lakatos e Marconi (2002) referem que uma das limitações da entrevista passa pela incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas do entrevistador, o que pode levar a uma falsa interpretação.

No entanto, apesar de todos os desafios, ver o trabalho transposto para o papel foi de uma satisfação e sentido de realização imensos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento de reflexão final deste documento, é tempo de apresentar as conclusões, que foram divididas em dois tópicos: o primeiro tópico estará relacionado com as práticas pedagógicas havidas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se falará na experiência adquirida enquanto estagiária; o segundo tópico será relativo ao estudo realizado, que apurou as perceções de alunos e professores sobre o papel do erro nas aprendizagens.

Quanto ao primeiro tópico, é de referir que as práticas pedagógicas havidas foram o momento mais gratificante de todo o percurso universitário, por ter sido assegurado um contato direto e regular com a realidade da profissão, com o meio escolar e meio envolvente, tendo sido uma grande experiência que proporcionou a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens e experiências havidas no curso.

O estágio pedagógico também serviu de reflexão para se dominar o modo como se devem apresentar os conteúdos e como se deve cativar os alunos com propostas diferentes e que apelem, principalmente, à sua colaboração. Foi neste sentido que foram propostas e concretizadas sequências de atividades, integradoras e de carácter participativo, que consolidaram os conhecimentos previstos em cada uma das áreas/ domínios das orientações curriculares e do programa de ambos os níveis de ensino. Sendo assim, a tendência foi para a progressão no desempenho da estagiária, ajustando, em cada intervenção, os conteúdos às necessidades específicas das crianças.

Ainda, houve a perceção por parte da estagiária de que as planificações de uma semana nem sempre puderam ser seguidas à risca, dados os contratempos e os imprevistos surgidos, nomeadamente o atraso na matéria exposta e a importância em fazer alterações de horário para não interromper determinadas lógicas. Deste modo, as planificações devem ser flexíveis, adaptando-se ao desenrolar das aulas.

Relativamente ao outro tópico, para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, foram realizadas 18 entrevistas a alunos do Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2 entrevistas às docentes cooperantes das turmas de estágio. A partir dessas entrevistas, foi organizado um sistema de categorias e, conseqüentemente, um conjunto de quadros que permitiram perceber, com base nos relatos dos alunos, uma série de questões derivadas da problemática do erro em contexto escolar. Segue-se a apresentação dos objetivos, um a um, para apurar o nível de concretização dos mesmos.

O primeiro objetivo, correspondente à necessidade de se contextualizar as representações e concepções das crianças sobre o erro, tendo em conta os seus discursos acerca das relações interpessoais e o espaço escolar, assim como sobre o interesse pela escola e pelo estudo, permitiu-nos perceber que:

- a) o espaço escolar constitui um local de interesse para os alunos, exceto para um, que pôs em causa a relevância do currículo ao afirmar que nem tudo o que se aprende na escola é útil para o futuro;
- b) os recursos materiais e humanos foram considerados insuficientes no cenário da Educação Pré-Escolar e bons no 1.º Ciclo;
- c) as relações interpessoais na escola apresentaram-se como cruciais para a promoção de um bom ambiente no espaço escolar. Sendo assim, o discurso sobre a relação professor-aluno caracterizou-se pela amizade e cumplicidade, embora também pela exigência e rigor. A relação aluno-aluno foi apontada como boa pela maioria dos entrevistados, havendo quem referisse a interajuda entre colegas. Por fim, a relação professor-pais foi vista como mais problemática, pela falta de contactos frequentes e pelo fraco envolvimento dos pais nos assuntos escolares dos filhos;
- d) na gestão de recursos no estudo, os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico admitiram dar preferência ao estudo no quarto e na cozinha, fazendo-o sozinhos ou acompanhados por familiares, quando surgiam dúvidas ou problemas que não conseguiam ultrapassar sozinhos;
- e) as estratégias de aprendizagem que os alunos mais destacaram foi o auxílio no estudo, fosse por familiares, fosse através de recursos como o manual escolar, a internet e o dicionário. Também se verificou que foram relatadas mais estratégias de repetição do que estratégias de elaboração.

Ao identificar a natureza e amplitude dos erros em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, que corresponde ao segundo objetivo, concluiu-se que as concepções dos alunos relativamente ao erro, no geral, apontam para “uma coisa má” ou algo que afeta negativamente a pessoa. Também se concluiu que o conceito de erro no Pré-Escolar está mais relacionado com problemas de comportamento disciplinar e no 1.º Ciclo sobretudo com a falta de conhecimentos ou de competências académicas.

O erro foi considerado importante pelos alunos, na medida em que impede a transição de ano, promove a reflexão sobre a atenção nas aulas e determina a qualidade da escrita.

As entrevistas realizadas permitiram concretizar, igualmente, o terceiro objetivo, destinado a conhecer as explicações e sentimentos expressos por alunos, com diferentes níveis de desempenho escolar, quando confrontados com o erro e a sua resolução. Os alunos, enquanto

autores do erro, admitiram ficar tristes e preocupados com o aparecimento do mesmo. No entanto, consideraram que os colegas assumem uma posição quer de gozo quer de admiração inesperada, normalmente acompanhada pela expressão “ugh”.

As causas apontadas para o aparecimento do erro surgem dos próprios alunos, que se responsabilizam por não estarem atentos nas aulas, admitindo que o erro se repete quando não estão atentos ou porque os outros os desconcentram.

Para compreender a forma como alguns dos profissionais da educação encaram e lidam com o erro, que corresponde ao último objetivo, foram analisadas as entrevistas às docentes cooperantes das turmas de estágio, bem como discursos dos alunos focados na ação destas docentes. Chegou-se, assim, à conclusão de que, quando os alunos colocam perguntas, as docentes podem apresentar tanto reações negativas, como positivas, predominando as reações positivas. Já no caso do aparecimento do erro, os relatos evidenciam que as docentes reagem com uma explicação, tentando emendar o erro imediatamente após o confronto com o mesmo.

Os relatos, na sua globalidade, apontaram para o uso, por parte das docentes, de estratégias de prevenção, de remediação diferida e de remediação imediata, estas últimas sobretudo referidas pelas docentes. Estas disseram ser importante sinalizar o erro e remediá-lo, tendo admitido ter estratégias específicas para cada erro. Foi possível perceber, também, que a educadora se mostrou interessada por uma formação que ensinasse a lidar com a frustração do aluno derivada do erro que cometeu.

Em jeito de conclusão, com a escrita deste relatório, a estagiária desenvolveu capacidades de investigação, de análise e de reflexão. Se por um lado, através das entrevistas feitas, concluiu que o erro está particularmente associado a algo que afeta negativamente a pessoa, por outro, ao longo da lecionação, das observações diretas efetuadas e da revisão de literatura realizada, conclui que o erro é um instrumento com muito potencial para o sucesso da aprendizagem, tal como refere Luckesi (1998) ao afirmar que “o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este” (p. 139). É, nesta linha de pensamento, que se propõe o aproveitamento do erro para a promoção de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- Almeida, P. F. (2014). *Erro e equilíbrio*. Universidade do Minho. Escola de Arquitetura.
- Alonso, L. (1996). *Projeto PROCUR: desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados*. Universidade do Minho, Braga.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do Projecto PROCUR. *Investigação e Práticas* 5, 62-88.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso e M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Livraria Almedina/ Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Barbosa, A. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário*. (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação João De Deus, Lisboa.
- Barcelos, C. (2011). *O ensino da matemática em contexto pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico: As dinâmicas da aprendizagem da matemática nas crianças dos 4 aos 6 anos*. (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras* 3(2), 91-110.
- Branco, A. (2015). Abertura. In M. Miguéns (Coord.). *Formação de professores: seminários e colóquios*. (pp. 17-20). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Brownjohn, E. (2004). *Os nossos corpos são todos diferentes*. (1ª ed). Lisboa: Editorial Presença.

- Carvalho, I. & Nunes, L. (2012). *Referencial de educação rodoviária para a educação pré-escolar e o ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Clark, C. M., & Bjork, R. A. (2014). *When and why introducing difficulties and errors can enhance instruction*. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.). *Applying the Science of Learning in Education: Infusing psychological science into the curriculum*. (pp. 20-30). Washington, DC: Society for the Teaching of Psychology.
- Condessa, I. (2015). A matemática, a educação física e o jogo: discursos e práticas para o ensino da educação básica. In M. Dias, R. Teixeira & A. Garrão (Orgs.). *Investigar em educação matemática: diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar*. (pp. 151-164). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Coisas em movimento. (2001). (2ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Córdova, T. (2009). A pesquisa científica. In T. Gerhardt & D. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Cunha, A. C. (2004). *As concepções alternativas na formação inicial de professores (de educação física / desporto): Uma perspetiva*. Universidade do Minho, Braga.
- Day, Christopher (2013) Teacher quality in the twenty first century: new lives, old truths. In x. Zhu & K. Zeichner (Ed.), *Preparing teachers for the 21st century. New frontiers of educational research* (pp. 21-38). Berlin: Springer.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] (2008-2013). “Dificuldade”, <https://www.priberam.pt/DLPO/dificuldade> - consultado em 25/11/2017.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] (2008-2013). “Erro”, <https://www.priberam.pt/DLPO/erro> - consultado em 02/09/2017.
- Estanqueiro (2008). *Aprender a estudar: um guia para o sucesso na escola*. Texto Editores.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In M. Miguéns (Coord.). *Formação de professores: seminários e colóquios*. (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Estrela, A (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, L. (2015). *O ensino experimental das ciências: Mudança conceitual a partir das conceções alternativas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho, Minho.
- Ferreira, J. (2014). *Formação de professores: Teoria e prática pedagógica*. (Org.). Editora Vozes.
- Formosinho, J. (2009). Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2016). *Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Hicks, Z. (2011). *O menino que detestava escovas de dentes*. Barcelona: Editorial Presença.
- Jarimba, C. (2015). *À procura de sentidos: a prática educativa supervisionada como cenário de aprendizagens profissionais para educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico*. (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

- Justino, J. (2015). Abertura. In M. Miguéns (Coord.). *Formação de professores: seminários e colóquios*. (pp. 14-16). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lentin, L. (1976). *A criança e a linguagem oral: ensinar a falar: onde? quando? como?*. Lisboa: Livros Horizonte
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1991). *A direção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora
- ME-DEB (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Medeiros, F. (2012). *A educação físico-motora na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico: pensar em práticas de intervenção promotoras de aprendizagens*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidade de Deusto, Bilbao.
- Oliveira, M. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais*. Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Padilla, M., Venera, P., & Zúñiga, V. (2016). *El error como estrategia de enseñanza: aprendizaje en niños y niñas del grado jardín del centro de desarrollo integral rosedal (CDI Rosedal)*. Universidade de Cartagena.

- Pereira, S. (2010). *A relação dos pais com o ensino pré-escolar: representações e envolvimento no jardim-de-infância dos seus filhos*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- PSP Escola Segura. Acedido a 12/10/2016. Disponível em <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, B. (2014). *Visitas de estudo: uma estratégia de aprendizagem*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa.
- Ribas, M. H, Carvalho, M. A. & Alonso, M. (2003) Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In A. G. Queluz, & M. Alonso (Orgs.). *O trabalho docente: teoria & prática* (pp. 47-57). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão. *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sirett, D. (2004). *Médico por um dia*. Porto: Civilização Editores.
- Souza, G. (2007). *Contributo para o estudo da formação inicial do professor: Um estudo comparativo em torno da inovação curricular*. Universidade do Minho, Minho.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Bueno Aires: Magistério del Río de la Plata.
- Zabalza, M. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Portaria n.º 336/88 de 28 de maio

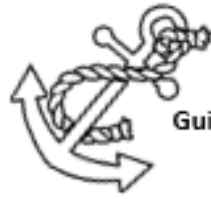
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

ANEXOS

Anexo A – Guia da Visita de Estudo



Guia da Visita de Estudo

Nome: _____

Local da Visita de Estudo: _____

Data da Visita de Estudo: ____ - ____ - ____

1. Indica os temas que estão a ser falados na Visita de Estudo.

2. Indica os elementos que te pediram para observares na Visita de Estudo:

- _____
- _____
- _____
- _____



3. Refere o que estás a aprender de novo na Visita de Estudo.

4. Indica alguns dos elementos observados na Visita de Estudo que foram fotografados. Consideraste importante fotografá-los?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



Ao chegar à Escola...

5. Regista o que mais gostaste na Visita de Estudo.

6. Apresenta sugestões que possam melhorar as próximas Visitas de Estudo, tornando-as mais produtivas e organizadas.

Anexo B – Exemplo de Relatório de Visita de Estudo

Exemplo de um Relatório de Visita de Estudo

Visita de Estudo ao Charco

24 de março de 2007

Turma A, do 8.º ano, Escola Secundária da Quinta das Flores

No passado dia 24 de março de 2007, a turma A do 8.º ano da Escola Secundária da Quinta das Flores realizou, na disciplina de Ciências Naturais, uma visita de estudo com o objetivo de descobrir a existência de vida num charco.

Para isso, deslocámo-nos a um campo perto da escola, onde havia um pequeno charco. Recolhemos um pouco de água do charco num tubo de ensaio e levámo-la para o laboratório para posterior análise.

À chegada à escola, analisámos uma gota de água do charco e verificámos a existência de inúmeros seres microscópicos.

Concluímos, então, que existia vida no charco.

Então, como se faz um Relatório?

1ª parte – Título, Data, Nome do Autor;

2ª parte – Sumário;

3ª parte – Texto:

- **Introdução:** objetivos do relatório.

- **Corpo do trabalho:** descrição da Visita de Estudo, das observações e das novas aprendizagens.

- **Conclusão:** indicar se os objetivos foram cumpridos.

Não te esqueças de usar no teu relatório verbos como: fomos, vimos, observámos...



Bom trabalho!

Lia Nicolau
AS ENERGIAS RENOVÁVEIS
NOS AÇORES

Energia da Biomassa
A energia existente nos resíduos verdes das matas e jardins, de animais e de alimentos, etc., pode ser utilizada para produzir eletricidade através da sua queima ou pela sua decomposição associada ao uso de bactérias.

Energia Solar
A energia solar é uma fonte inesgotável de luz e calor. A luz é captada por painéis fotovoltaicos que a transformam em energia elétrica. Existem casas particulares e empresas privadas nos Açores que têm painéis fotovoltaicos a produzir eletricidade para consumo próprio e venda à EDA.

Energia Hídrica
Em algumas ribeiras a água é acumulada numa zona alta, seguindo depois por uma tubagem onde ganha velocidade, fazendo movimentar as turbinas e estas o alternador. A EDA possui centrais mini-hídricas nas ilhas de São Miguel, Terceira, Faial e Flores.

Energia Geotérmica
O calor do interior do nosso planeta que ascende através dos vulcões é aproveitado para produzir vapor que aciona as turbinas e os alternadores das centrais geotérmicas, obtendo-se eletricidade. Na ilha de São Miguel existem 2 centrais geotérmicas: Pico Vermelho e Ribeira Grande.

Energia Eólica
A força do vento move as pás dos aerogeradores que acionam os alternadores, transformando-se a energia do vento em energia elétrica. A EDA possui parques eólicos em todas as ilhas dos Açores, à exceção da ilha do Corvo. Existem particulares que têm microaerogeradores para venda direta da energia à EDA.

Energia das Ondas
O movimento das ondas aciona as turbinas e os alternadores instalados na costa, produzindo-se eletricidade. A única central de ondas existente nos Açores situa-se no Porto Cachorro, na ilha do Pico.

Ilhas representadas: CORVO, FLORES, FAIAL, SÃO JORGE, PICO, GRACIOSA, TERCEIRA, SÃO MIGUEL, SANTA MARIA.

Governo dos Açores | GRUPO EDA | GreenSp@ce Açores

Anexo D – Carta aos Encarregados de Educação

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio pedir a vossa autorização para o seu educando colaborar num estudo desenvolvido por mim, Laura Alexandra Mendonça Brasil, antiga estagiária da sala do seu educando, e aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Este estudo faz parte do desenvolvimento do meu Relatório de Estágio, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa, e tem o principal objetivo de apurar as Perceções do Papel do Erro nas Aprendizagens em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para isso, necessito que autorize a realização de uma entrevista ao seu educando, para conhecer a sua opinião sobre o tema.

Solicito, também, a autorização para a gravação áudio da entrevista, que é essencial para este estudo, pois permite garantir rigor nos dados recolhidos e, mais tarde, irá facilitar o desenvolvimento do meu trabalho escrito. Não haverá qualquer divulgação da gravação e o nome do seu educando nunca será referido no trabalho.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e peço encarecidamente a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Laura Brasil

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Data ___/___/___

Anexo E – Protocolo do Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito que o meu educando participe de livre vontade no trabalho de pesquisa no âmbito do Relatório de Estágio que está a ser desenvolvido por Laura Alexandra Mendonça Brasil, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo. Também tenho conhecimento de que a entrevista será gravada e poderá vir a demorar até cerca de trinta minutos até estar concluída. Entendi e aceito que o meu educando responda a esta entrevista que explora perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens. Compreendo que a participação do meu educando neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão lhe traga qualquer prejuízo. Ao participar neste trabalho, o meu educando está a colaborar para o aprofundamento dos estudos desenvolvidos em torno do papel do erro nas aprendizagens. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade ou a identidade do meu educando nunca será revelada em qualquer circunstância.

Assinatura _____

Data ___/___/___

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no trabalho de pesquisa que está a ser desenvolvido por Laura Alexandra Mendonça Brasil, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores, orientado pela Professora Doutora Margarida Serpa, no âmbito do desenvolvimento do seu Relatório de Estágio.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo. Também tenho conhecimento de que a entrevista será gravada e poderá vir a demorar cerca de meia hora até estar concluída. Entendi e aceito responder a esta entrevista que explora perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão me traga algum prejuízo. Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o aprofundamento dos estudos desenvolvidos em torno do papel do erro nas aprendizagens. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer circunstância, a menos que eu o autorize.

Assinatura _____

Data ___ / ___ / ___

Anexo G – Guião da Entrevista às Crianças em Educação Pré-Escolar

<p>1. Legitimação da Entrevista</p>	<p>- A entrevistadora agradece a colaboração.</p> <p>- A entrevistadora relembra aos entrevistados o principal objetivo do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. <p>- A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se aos entrevistados se se opõem a que a entrevista seja gravada).</p> <p>- É questionado aos entrevistados se desejam saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.</p>
<p>2. Contexto do aluno</p>	<p>- Quantos anos tens?</p> <p>- Gostas da escola? Porquê?</p> <p>- Como te comportas na escola?</p> <p>- Como te comportas com a educadora?</p> <p>- Como te comportas com os meninos e meninas da sala?</p> <p>- Fazes perguntas à educadora? Se sim, quais?</p> <p>- A educadora responde às tuas perguntas?</p>
<p>3. Consciência do erro</p>	<p>- Para ti, o que é um erro?</p> <p>- A educadora corrige os teus erros?</p>
<p>4. Frequência dos erros</p>	<p>- Depois de a educadora corrigir um erro teu, voltas a cometê-lo? Porquê?</p> <p>- O que é que a educadora está sempre a corrigir aos meninos e meninas?</p>
<p>5. Sentimentos ligados às situações de erro</p>	<p>- Como é que a educadora reage às tuas perguntas?</p> <p>- Quando te apontam um erro, como te sentes?</p> <p>- Como é que os meninos e meninas da tua sala reagem aos teus erros?</p> <p>- Como é que a educadora reage aos teus erros?</p>

6. Formas ou estratégias para lidar com os erros	- O que fazes para não repetir o mesmo erro?
---	--

Anexo H – Guião da Entrevista às Crianças do 1.º Ciclo

1. Legitimação da Entrevista	<p>- A entrevistadora agradece a colaboração.</p> <p>- A entrevistadora relembra aos entrevistados o principal objetivo do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. <p>- A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se aos entrevistados se se opõem a que a entrevista seja gravada).</p> <p>- É questionado aos entrevistados se desejam saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.</p>
2. Dados Biográficos e Relações Interpessoais na Escola	<p>- Que idade tens?</p> <p>- Qual o ano de escolaridade que frequentas?</p> <p>- Que relação tens com a tua professora?</p> <p>- Que relação tens com os teus colegas?</p>
3. Hábitos de estudo	<p>- Estudas quantos dias por semana?</p> <p>- Quanto tempo demoras a estudar por dia?</p> <p>- Onde estudas?</p> <p>- Quais as disciplinas que estudas?</p> <p>- Por qual a disciplina comesças a estudar?</p> <p>- Como é que estudas?</p> <p>- Estudas sozinho ou acompanhado?</p> <p>- Quem é que te acompanha no estudo?</p> <p>- Como procuras resolver as tuas dúvidas ou problemas ao estudar?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Pedes apoio a alguém para te ajudar a resolver alguma dúvida ou problema? - Quem é que te ajuda a resolver alguma dúvida ou problema? - Como é que te ajudam a resolver alguma dúvida ou problema?
4. Consciência do erro	<ul style="list-style-type: none"> - Para ti, o que é um erro? - Na escola, quando tens alguma dúvida, costumavas falar com a professora? - A professora esclarece todas as tuas dúvidas? - Já ficaste com dúvidas por esclarecer? Quais, por exemplo? - Que importância dás ao erro? - Ao longo do teu percurso escolar, os teus professores deram importância aos erros cometidos pelos alunos?
5. Áreas associadas ao erro	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a disciplina em que costumavas sentir mais dificuldades? Porquê? - Qual a disciplina que costumavas errar mais?
6. Frequência dos erros	<ul style="list-style-type: none"> - A professora corrige os teus erros? - Quais os erros que a tua professora mais te corrige? - Quais os erros que tu mais cometes? - Quais os erros que a tua professora está sempre a corrigir aos teus colegas? - Quais os erros que os teus colegas mais cometem? - Os erros que cometes nas fichas de avaliação são os mesmos erros cometidos na sala de aula? - Após a correção de um erro, voltas a cometê-lo? Porquê?
7. Sentimentos ligados às situações de erro	<ul style="list-style-type: none"> - Como te sentes quando tens alguma dúvida? - Quando te apontam um erro, como te sentes? Consegues relatar alguma situação em que o apontar de um erro te tivesse deixado assim? - Como é que a professora reage às tuas perguntas? - Como é que a professora reage aos teus erros? - Como é que os teus colegas reagem aos teus erros?

<p>8. Formas ou estratégias para lidar com os erros</p>	<p>- Sentes que aprendes depois de te terem apontado um erro? Dá exemplos.</p> <p>- O que foi feito para ultrapassar esse(s) erro(s)?</p> <p>- Quando sabes que erras, procuras dar mais importância à parte da matéria em que erraste? Dá exemplos.</p> <p>- Como procuras evitar que os erros que cometes nas fichas de avaliação sejam os mesmos erros cometidos na sala de aula?</p> <p>- Depois de receberes uma ficha de avaliação, procuras corrigir os erros encontrados? Como?</p> <p>- De que modo a professora corrige os teus erros?</p> <p>- De que modo a tua professora deu importância aos erros cometidos pelos alunos?</p>
--	--

Anexo I – Guião de Entrevista à Educadora

<p>1. Legitimação da Entrevista</p>	<p>- A entrevistadora agradece a colaboração.</p> <p>- A entrevistadora relembra à entrevistada o principal objetivo do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. <p>- A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se à entrevistada se se opõe a que a entrevista seja gravada).</p> <p>- É questionado à entrevistada se deseja saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.</p>
<p>2. Contexto da Lecionação</p>	<p>- Há quanto tempo exerce a profissão de Educadora?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Em geral, como caracteriza a sua ação pedagógica atual? - Como caracteriza as relações que tem com os seus atuais alunos? - Como caracteriza o ambiente de sala de aula? - Tem sentido complicações/constrangimentos no exercício da sua profissão? Se sim, quais? - Como avalia as suas condições de trabalho? - Como avalia os recursos materiais existentes na escola? - Como avalia os recursos humanos existentes na escola?
<p>3. Caracterização/Identificação das dificuldades e dos erros das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o tempo de permanência das estagiárias na sua sala, foram lecionados quer pelas estagiárias, quer por si, diferentes conteúdos, onde se procurou desenvolver diversas competências da Área da Formação Pessoal e Social/ do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita/ do Domínio da Matemática/ do Domínio da Educação Motora/ do Domínio da Educação Artística/ da Área do Conhecimento do Mundo. - Nestas áreas/domínios, durante os processos de aprendizagem, que dificuldades as crianças evidenciaram? Dê exemplos. - Na sua opinião, por que razão as crianças manifestaram dificuldades nestes conteúdos? - Nesta área, que erros foram cometidos pelas crianças? Dê exemplos. - Quais foram os erros mais comuns que surgiram nestes conteúdos? Dê exemplos. - Quais os erros mais graves, na sua opinião?

<p>4. Sentimentos ligados às situações de erro</p>	<p>- Como educadora destas crianças, como se sentiu relativamente às dificuldades que demonstraram perante determinado conteúdo?</p>
<p>5. Formas ou estratégias para lidar com os erros</p>	<p>- Tem estratégias específicas em função de cada erro? Dê exemplos, por favor.</p> <p>- Usa estratégias de prevenção dos erros? Se sim, explique o que faz nesse sentido.</p> <p>- Costuma adotar algum método/estratégia que lhe permita lidar com mais facilidade com os erros dos alunos? Se sim, qual?</p>
<p>6. Papel da Formação inicial e contínua na abordagem ao erro</p>	<p>- Como aprendeu a lidar com o erro?</p> <p>- A forma como lida com o erro tem-se modificado ou evoluído? Se sim, em que sentido?</p> <p>- Sente que necessita de alguma formação para lidar com os erros dos alunos? Se sim, que formação considera necessária para lidar com esta realidade?</p>

Anexo J – Guião de Entrevista à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<p>1. Legitimação da Entrevista</p>	<p>- A entrevistadora agradece a colaboração.</p> <p>- A entrevistadora relembra à entrevistada o principal objetivo do estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recolha de perceções sobre o papel do erro nas aprendizagens em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. <p>- A entrevistadora assegura os procedimentos de ética (é garantida a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas) e rigor (pergunta-se à entrevistada se se opõe a que a entrevista seja gravada).</p>
--	--

	<p>- É questionado à entrevistada se deseja saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista.</p>
<p>2. Contexto da Lecionação</p>	<p>- Há quanto tempo exerce a profissão de Professora?</p> <p>- Em geral, como caracteriza a sua ação pedagógica atual?</p> <p>- Como caracteriza as relações que tem com os seus atuais alunos?</p> <p>- Como caracteriza o ambiente de sala de aula?</p> <p>- Tem sentido complicações/constrangimentos no exercício da sua profissão? Se sim, quais?</p> <p>- Como avalia as suas condições de trabalho?</p> <p>- Como avalia os recursos materiais existentes na escola?</p> <p>- Como avalia os recursos humanos existentes na escola?</p>
<p>3. Caracterização/Identificação das dificuldades e dos erros das crianças</p>	<p>- Durante o tempo de permanência das estagiárias na sua sala, foram lecionados quer pelas estagiárias, quer por si, diferentes conteúdos, onde se procurou desenvolver diversas competências da Área do Português/ da Matemática/ do Estudo do Meio/ da Educação Físico-Motora/ da Educação Artística/ da Cidadania.</p> <p>- Nestas áreas, durante os processos de aprendizagem, que dificuldades as crianças evidenciaram? Dê exemplos.</p> <p>- Na sua opinião, por que razão as crianças manifestaram dificuldades nestes conteúdos?</p> <p>- Nesta área, que erros foram cometidos pelas crianças? Dê exemplos.</p> <p>- Quais foram os erros mais comuns que surgiram nestes conteúdos? Dê exemplos.</p>

	- Quais os erros mais graves, na sua opinião?
4. Sentimentos ligados às situações de erro	- Como professora destas crianças, como se sentiu relativamente à dificuldade que demonstraram perante determinado conteúdo?
5. Formas ou estratégias para lidar com os erros	- Tem estratégias específicas em função de cada erro? Dê exemplos, por favor. - Usa estratégias de prevenção dos erros? Se sim, explique o que faz nesse sentido. - Costuma adotar algum método/estratégia que lhe permita lidar com mais facilidade com os erros dos alunos? Se sim, qual?
6. Papel da Formação inicial e contínua na abordagem ao erro	- Como aprendeu a lidar com o erro? - A forma como lida com o erro tem-se modificado ou evoluído? Se sim, em que sentido? - Sente que necessita de alguma formação para lidar com os erros dos alunos? Se sim, que formação considera necessária para lidar com esta realidade?

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



RE

Da Experiência de Estágio às Perceções do Erro na Aprendizagem

Laura Alexandra Mendonça Brasil