

Papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio

Rita Isidoro Sá

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



Papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio

Rita Isidoro Sá

Orientadora

Prof.^a Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.



AGRADECIMENTOS

Terminada esta trajetória que percorri durante alguns anos com muito sacrifício e dedicação, é chegada a altura de expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que me prestaram auxílio e apoio ao longo desta jornada. Se há palavra que aprecio dizer é “obrigada”.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu filho, pelos inúmeros momentos em que estive ausente e não pude dedicar-lhe a devida atenção. É nele que encontro as minhas fontes de inspiração e força.

Em seguida, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento aos meus pais por todo o apoio e incentivo ao longo destes anos. Reconheço e agradeço por cada esforço, por cada sacrifício silencioso que fizeram para me assegurar um futuro promissor. Sem dúvida alguma são e serão sempre os meus pilares.

Agradeço também ao meu marido, Valter, pela sua paciência e compreensão, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente.

Ao meu irmão e à minha cunhada, agradeço de coração pelo apoio incansável que me têm dado e por serem uma âncora na minha vida. Agradeço igualmente às minhas queridas primas, por toda a amizade e suporte que me concedem, mesmo à distância.

Expresso o meu sincero agradecimento à minha orientadora, Prof.^a Doutora Margarida Serpa, pelo seu apoio inestimável e constante disponibilidade. Sempre me acompanhou e orientou com valiosos conselhos.

À orientadora do Estágio Pedagógico I e II, Prof.^a Ana Fresta e aos restantes Professores, Mestres e Doutores, desta Universidade, que também contribuíram para a minha formação.

Um agradecimento especial à educadora e à professora cooperante, por me receberem tão bem. Muito obrigada pelos seus conselhos e partilhas.

Ao meu par pedagógico, por todo o suporte, amizade e apoio ao longo desta caminhada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar e partilhar momentos de aprendizagem.

A todos, o meu muito obrigada!

RESUMO

O objetivo do presente relatório de estágio consiste em apresentar o trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, integrantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento enfatiza a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio e o estudo do papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem.

O erro é um elemento intrínseco à vida quotidiana de todos os seres humanos e é comumente percebido como uma experiência negativa. No entanto, é possível compreender o erro como algo benéfico para o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, o estudo tem como propósito analisar a gestão do erro nos processos de ensino-aprendizagem, bem como as representações do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na abordagem ao erro e sua relação com a avaliação das aprendizagens.

Para a realização deste estudo procedeu-se à recolha e análise de incidentes críticos ocorrentes durante as práticas pedagógicas do estágio. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas a 2 educadoras de infância e a 2 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com base na recolha e análise dos incidentes críticos, os principais resultados revelam que são os adultos quem mais aponta o erro e as correções incidem de modo particular na motricidade fina em Educação Pré-Escolar e na escrita e ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também se conclui que a maioria das docentes entrevistadas possui uma conceção negativa de erro e todas realçam a importância da avaliação das aprendizagens na identificação das dificuldades dos alunos.

Sobre o estágio, conclui-se que a imersão nas escolas permitiu um melhor conhecimento da realidade educativa na sua diversidade e complexidade e a capacitação de competências docentes que foram reforçadas pela ação reflexiva, para uma prática mais responsável e mais consciente.

Palavras-chaves: Erro; Aprendizagem; Avaliação; Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The purpose of this internship report is to present the work developed during the pedagogical practice within the curricular units of Pedagogical Internship I and II, part of the Master's program in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This document emphasizes the reflection on the pedagogical practices developed during the internship and the study of the role of error in the teaching-learning processes.

Error is an intrinsic element in the daily life of all human beings and is commonly perceived as a negative experience. However, it is possible to understand error as something beneficial to the students' learning process.

Therefore, the study aims to analyze the management of error in the teaching-learning processes, as well as the representations of the early childhood educator and the 1st Cycle of Basic Education teacher in approaching error and its relationship with the assessment of learning.

To carry out this study, the collection and analysis of critical incidents occurring during the pedagogical practices of the internship were conducted. Additionally, interviews were conducted with 2 early childhood educators and 2 1st Cycle of Basic Education teachers.

Based on the collection and analysis of critical incidents, the main results reveal that it is mostly adults who point out the error, and the corrections particularly focus on fine motor skills in Pre-School Education and writing and spelling in the 1st Cycle of Basic Education. It is also concluded that most of the interviewed teachers have a negative conception of error, and they all emphasize the importance of assessing learning in identifying students' difficulties.

Regarding the internship, it is concluded that immersion in schools allowed for a better understanding of the educational reality in its diversity and complexity, and the empowerment of teaching skills that were reinforced through reflective action for a more responsible and conscious practice.

Keywords: Error; Learning; Assessment; Pedagogical Internship; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE

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

CAPÍTULO I- LINHAS CURRICULARES SUBJACENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. O Currículo nos processos de Ensino Aprendizagem.....	4
1.1 Algumas considerações sobre o Currículo.....	4
1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE).....	7
1.3 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	9
1.4 Aprendizagens Essenciais	13
1.5 Estratégia Nacional de Educação para Cidadania	13
2. A Prática Pedagógica no Estágio em Educação Pré-Escolar	15
2.1 Caraterização da Escola e do Meio Envolvente.....	15
2.2 Caraterização da Sala de Atividades.....	17
2.3 Caraterização do Grupo de Crianças.....	19
2.4 Apresentação Geral das Práticas Pedagógicas.....	20
2.4.1 Sequência de Atividades sobre Diversidade Cultural.....	25
2.4.2 Sequência de Atividades sobre as Profissões.....	35
3. A Prática Pedagógica no Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
3.1 Caraterização da Escola e do Meio Envolvente.....	43
3.2 Caraterização da Sala de Aula.....	44
3.3 Caraterização da Turma.....	46
3.4 Apresentação Geral das Práticas Pedagógicas.....	47
3.4.1 Sequência de Atividades sobre Animais e Sustentabilidade Ambiental.....	53
3.4.2 Sequência de Atividades sobre Conteúdos Gramaticais.....	60

CAPÍTULO II- O ERRO NA APRENDIZAGEM. DE EXPLICAÇÕES TEÓRICAS AO ESTUDO DE VIVÊNCIAS ESCOLARES E PERSPETIVAS DE DOCENTES

1. Conceções de Erro.....	68
2. O Papel do Erro nos Processos de Ensino-Aprendizagem.....	70
2.1 Caraterísticas do Erro.....	72
2.2 Efeitos do Erro.....	75
2.3 Estratégias de Superação do Erro.....	76
3. Vivências Escolares e Perspetivas de Docentes sobre o Erro na Aprendizagem....	79
3.1 Objetivos do Estudo.....	79
3.2 Opções Metodológicas.....	80
3.2.1 Participantes no Estudo.....	82
3.2.2 Momentos relevantes da Investigação.....	82
3.3 Apresentação dos Dados e Discussão dos resultados.....	84
3.3.1 Análise de situações pedagógicas envolvendo o erro.....	84
a) Intervenção de adultos e crianças na identificação de erros.....	84
b) Capacidades afetadas pelo erro.....	85
c) Reação ao erro.....	86
d) Estratégias do adulto na gestão do erro.....	88
e) Funções do erro.....	89
3.3.2 Análise das perspetivas de docentes sobre o erro	
a) Princípios pedagógicos da intervenção percecionados pelo educador/professor.....	90
b) Relação do educador/professor com os seus alunos.....	91
c) Dificuldades ou constrangimentos percecionados pelo educador/professor.....	93
d) Instrumentos de avaliação recorrente.....	94
e) Funções da avaliação das aprendizagens.....	95
f) Auto perceção dos aspetos positivos da avaliação praticada.....	96
g) Propostas de alteração na avaliação.....	98
h) Conceções de erro.....	99
i) Áreas de incidência dos erros mais cometidos pelos alunos.....	100
j) Causas dos erros.....	101
k) Reações ao erro.....	103
l) Gestão do erro.....	105
m) Influência do erro na aprendizagem.....	107
3.4 Limitações do estudo.....	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS.....	121

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Guião da Entrevista aos Docentes.....	122
Anexo B: Incidente Crítico (6) – Educação Pré-Escolar	124
Anexo C: Incidente Crítico (14) – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	125

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema concetual do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> (ME/DGE, 2017, p. 11).....	10
Figura 2: Planta da Sala de Atividades.....	18
Figura 3: Crianças a brincarem com os balões.....	27
Figura 4: Pintura do planisfério.....	28
Figura 5: Pintura dos vários Continentes do planisfério.....	28
Figura 6: Planisfério finalizado.....	28
Figura 7: Crianças a explorarem o planisfério.....	29
Figura 8: Crianças a explorarem a caixa “mágica”.....	30
Figura 9: Pintura dos chapéus com a técnica dos berlindes.....	31
Figura 10: Crianças com os chapéus finalizados.....	31
Figura 11: Criança a copiar os nomes dos Continentes.....	31
Figura 12: Crianças a cantarem e a elaborarem a coreografia do vídeo " <i>Hani Kuni</i> ".....	32
Figura 13: Lengalenga do Canguru.....	33
Figura 14: Crianças a executarem alguns gestos da lengalenga.....	33
Figura 15: Maquete em 3D, com materiais recicláveis, da área envolvente da Escola...36	
Figura 16: Visualização dos vídeos dos pais.....	37
Figura 17: Visita de Estudo à Expolab.....	38
Figura 18: Visita de estudo ao Jardim António Borges.....	40
Figura 19: Crianças a brincarem no salão de cabeleireiro.....	40
Figura 20: Criança a preencher o recibo do cabeleireiro.....	40
Figura 21: Crianças a brincarem aos médicos.....	41

Figura 22: “Doutor” a passar a receita médica.....	41
Figura 23: Planta da Sala de Aula.....	45
Figura 24: Codornizes.....	54
Figura 25: Ovo de codorniz.....	54
Figura 26: Aluna a alimentar o coelho.....	54
Figura 27: Observação de minhocas.....	54
Figuras 28, 29 e 30: Visita de Estudo ao Museu Carlos Machado.....	55
Figura 31: Aula de Educação Física- Yoga.....	56
Figuras 32 e 33: Construção do robô.....	58
Figura 34: Robô finalizado.....	59
Figura 35: Roleta dos Génios.....	62
Figura 36: Sorteio das personagens para a realização das entrevistas.....	64
Figuras 37 e 38: Entrevistas.....	64
Figura 39: Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) (Torre, 2007).....	72
Figura 40: As direções do erro (Torre, 2007).....	75

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico I.....	22
Quadro 2: Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico II.....	49
Quadro 3: Intervenção de adultos e crianças na identificação de erros.....	84
Quadro 4: Capacidades afetadas pelo erro.....	85
Quadro 5: Reações dos adultos ao erro.....	86
Quadro 6: Reações das crianças ao erro.....	87
Quadro 7: Estratégias dos adultos na gestão do erro.....	88
Quadro 8: Considerações sobre as funções do erro.....	89
Quadro 9: Princípios pedagógicos da intervenção percecionados por docentes.....	90
Quadro 10: Representações de docentes sobre as relações com os seus alunos.....	92
Quadro 11: Dificuldades ou constrangimentos percecionados por docentes.....	93

Quadro 12: Representações de docentes sobre os instrumentos de avaliação mais recorrentes.....	94
Quadro 13: Funções da avaliação das aprendizagens na perspectiva de docentes.....	95
Quadro 14: Auto percepção dos aspetos positivos da avaliação praticada.....	96
Quadro 15: Relatos sobre as propostas de alteração na avaliação.....	98
Quadro 16: Conceções de erro das docentes entrevistadas.....	99
Quadro 17: Representações de docentes sobre as áreas de incidência dos erros mais cometidos pelos alunos.....	100
Quadro 18: Representações de docentes sobre as causas dos erros.....	101
Quadro 19: Erros considerados como mais incomodativos.....	102
Quadro 20: Representações de docentes sobre as reações ao erro.....	103
Quadro 21: Representações de docentes sobre a gestão do erro.....	105
Quadro 22: Representações de docentes sobre a influência do erro na aprendizagem.....	107

INTRODUÇÃO

No contexto acadêmico da unidade curricular de Relatório de Estágio, integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade dos Açores, apresenta-se o Relatório de Estágio intitulado *Papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem* com o objetivo de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que permitirá a habilitação para a docência nestes níveis de ensino.

Este Relatório de Estágio teve uma abordagem predominantemente qualitativa, onde se utilizou a análise de práticas pedagógicas e a reflexão sobre as mesmas, com foco nas experiências adquiridas nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II. Adicionalmente, realizou-se uma investigação com o objetivo de compreender qual é o papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da recolha e análise de incidentes críticos ocorridos em contexto de estágio e de entrevistas a educadores e professores.

A escolha do tema o *Papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem* foi motivada pela relevância que o erro pode ter no desenvolvimento da aprendizagem, bem como pela importância de se explorar as conceções e práticas relacionadas com o erro no contexto da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando que estes são períodos fundamentais no processo de desenvolvimento e aquisição de competências dos alunos. Além disso, o tema também se revelou pertinente pelo seu potencial contributo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a promoção de uma cultura de aprendizagem que valorize a experimentação e a reformulação da ação.

De acordo com Torre (2007), é importante que os professores assumam a responsabilidade de reconhecer que os erros são uma parte natural do processo de aprendizagem, tal como outras experiências restritivas na vida. É crucial que haja uma mudança nos papéis do professor e do aluno, para que o erro seja percebido como uma oportunidade de aprendizagem estratégica, em vez de uma situação de culpa.

Este Relatório de Estágio apresenta uma estrutura composta por 2 Capítulos, sendo que cada um deles aborda uma temática distinta de forma detalhada e sistemática: No primeiro capítulo, abordam-se as *Linhas curriculares subjacentes à Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*; no segundo capítulo,

apresenta-se e discute-se *O erro na aprendizagem. De explicações teóricas ao estudo de vivências escolares e perspectivas de docentes.*

No primeiro capítulo, serão expostas algumas considerações relevantes sobre o currículo, assim como será realizada uma reflexão sobre a prática pedagógica aplicada durante o ano letivo de 2021/2022. Serão descritas e analisadas as principais estratégias pedagógicas adotadas para alcançar os objetivos de ensino definidos pelo currículo em questão. Para além disto, será feita uma caracterização minuciosa da escola e do meio onde decorreu o estágio, bem como uma descrição detalhada das salas de aula e das turmas.

O segundo capítulo será dedicado à fundamentação teórica acerca do papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem. Será realizada uma análise aprofundada sobre as diferentes concepções acerca do erro, desde a sua definição até as suas possíveis causas e efeitos nos processos educativos. Serão ainda expostas as principais estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas para lidar e superar os erros.

Posto isto, será apresentada uma investigação sobre o erro, baseando-se em dados obtidos durante os estágios. Neste ponto, serão expostas as razões pelas quais foram adotadas determinadas opções metodológicas e serão também indicados os participantes do estudo. Por fim, será feita uma análise detalhada dos resultados obtidos, acompanhada de uma discussão aprofundada sobre os mesmos.

No desfecho deste relatório de estágio, serão expostas as considerações finais, abrangendo a abordagem dos objetivos previamente estabelecidos, bem como as limitações encontradas no decorrer do estudo. Tudo isto contribuirá para uma visão mais clara e precisa do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados.

CAPÍTULO I

LINHAS CURRICULARES SUBJACENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. O Currículo nos Processos de Ensino Aprendizagem

A reflexão que se segue sobre questões do currículo permite uma melhor compreensão da ação do professor, bem como uma maior consciencialização das capacidades e competências a desenvolver com a intervenção pedagógica, seja porque são valorizadas, seja porque mereceram maior atenção e podem e devem ser potenciadas nas práticas de ensino.

1.1 Algumas considerações sobre o Currículo

Nas escolas, a ação do professor passa essencialmente por desenvolver o currículo, independentemente de estar mais próxima de um trabalho mais ou menos estruturado ou em maior ou menor construção com os atores escolares e sociais. Pacheco (1996) defende que o desenvolvimento curricular em sentido amplo é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionados entre si, já que expressam uma mesma realidade. Em termos mais específicos, consiste num processo de construção que sustenta quer a conceção de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua implementação/operacionalização de forma intencional (Gaspar & Roldão, 2007). Posto isto, importa fazer alguma reflexão sobre os sentidos em que o currículo pode ser entendido.

O Currículo é um conceito polissémico, uma vez que adquire diversos sentidos, dependendo estes do tempo em que se inserem e da reflexão feita às políticas e práticas educativas da época. Para Ribeiro (1990), o currículo “não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p. 11). Se alguns o associam a um programa estruturado de conteúdos disciplinares, outros consideram-no como o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola (Gimeno & Pérez, 1989).

De acordo com Gimeno Sacristán (1998) “O termo Currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação” (p. 125). Este autor ainda afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (Gimeno Sacristán, 2000, p. 15-16)

Ainda a este respeito, Roldão e Almeida (2018) ressaltam que:

O currículo - de um país, de uma escola, de uma turma - corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado - é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. (Roldão e Almeida, 2018, p. 30)

Nesta sequência, o conceito de currículo como conjunto de práticas educacionais abrange todas as experiências de aprendizagem promovidas na escola, quer elas decorram de desígnios ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e constituintes da vida escolar na sua pluralidade.

Ao julgar-se o currículo como uma intenção contextualizada numa determinada sociedade e momento específico, terá de se ter ciente a sua carga de valores a diferentes níveis, desde os cognitivos aos culturais e sociais, a sua dependência dos contextos em que se emoldura e dos sujeitos que nele intervêm.

Face ao afirmado anteriormente, destacam-se dois grandes sentidos de currículo, podendo ser este considerado como plano ou como projeto. Gaspar e Roldão (2007) consideram que:

O currículo como plano associa-se, em sentido lato, a uma racionalidade de tipo técnico, que encara o currículo sobretudo como ação planeada, cuja execução é objeto da respetiva regulação e retroação face ao cumprimento de objetivos pré

definidos. O currículo como projeto inscreve-se numa racionalidade prática, crítica e construtiva, concebendo o currículo como instrumentos a construir e regular de acordo com as realidades contextuais em que o seu desenvolvimento se situa. A dimensão de planeamento é mobilizada no projeto mas de forma flexível e ajustável a cada contexto. (Gaspar e Roldão, 2007, p. 133)

Contudo, se, por um lado, uma das causas para o insucesso escolar se pode prender com uma falta de atualização do currículo como plano, não existindo adaptação às gerações atuais (Gaspar & Roldão, 2007), por outro, “nenhuma razão legítima a ideia de que o plano curricular como projeto deve ser único, indiferenciado e cego face a circunstâncias diversas” (Gaspar e Roldão, 2007, p. 134).

O currículo admite, ainda, vários níveis de organização e operacionalização, designadamente o macro, o meso e o micro, que se espera estarem articulados entre si no quadro de um sistema de ensino organizado. Por exemplo, a democratização da escola “envolve todos os níveis (macro, meso e micro), da administração central à sala de aula, do organigrama do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais” (Lima, 2000, p. 70). Assim,

Um plano de estudos referencial, que será sempre indispensável, pode - e deveria - ser reinterpretado e reelaborado da forma mais adequada em contextos e situações diversas, de modo a garantir a melhor forma de alcançar as finalidades pretendidas. Trata-se, mais uma vez, de retomar o nível macro do plano curricular nacional (referencial comum) e reconstruí-lo, como projeto contextualizado, em cada escola (nível meso) e em cada situação de aula (nível micro), mediante a construção de planos próprios. (Gaspar e Roldão, 2007, p. 136)

Deste modo, são particularmente refletidos os níveis de decisão meso e micro, no desenvolvimento curricular, visto que permitem fazer uso do conhecimento prévio e analítico sobre a escola e os alunos e dos respetivos enquadramentos, desempenhando um papel fundamental nos processos de ensino aprendizagem. Trata-se de visão mais próxima de uma reconstrução e adaptação do currículo oficial do que de uma construção do currículo sem qualquer subordinação.

Assim sendo, nos pontos que se seguem é exposta uma análise mais detalhada dos principais documentos norteadores do sistema educativo, especificadamente, as

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2016), as Aprendizagens Essenciais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

Na década de noventa, mais propriamente em 1996, surgiu o que designamos de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. As OCEPE revelaram ser um documento norteador e de sustentação da ação dos educadores de infância, pois considerava os conhecimentos profissionais específicos já existentes e especificava as áreas de conteúdo para as experiências de aprendizagem a proporcionar às crianças.

O principal intuito destas Orientações Curriculares era apoiar os educadores de infância a exercer as suas competências de uma maneira mais apropriada e refletida (Ludovico, 2007).

Aquando da publicação das *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* de 1997, Isabel Lopes da Silva (1997) assegurava que “As orientações curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 13).

Deste modo, as OCEPE foram criadas para que os educadores de infância pudessem conduzir as suas práticas pedagógicas de modo a mais facilmente poderem proporcionar, na vida das crianças, aprendizagens significativas e diversificadas. Uma vez que este não era um documento para ser seguido a preceito nem com nenhuma ordem específica, os educadores de infância podiam seguir as diretrizes da forma que pretendiam e necessitavam.

Contudo, as OCEPE de 1997 sofreram alterações e em 2016 foi elaborado um novo documento atualizado das mesmas.

As OCEPE de 2016 vêm dar uma maior valorização às áreas artísticas na Educação Pré-Escolar e realçam as Aprendizagens Essenciais que a criança deve possuir para a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, reforçando a continuidade educativa

existente. As OCEPE “(...) destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

O documento das OCEPE de 2016 encontra-se organizado em três secções:

- ✓ Enquadramento Geral, que refere os Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância; a Intencionalidade Educativa – construir e gerir o currículo; e a Organização do Ambiente Educativo.
- ✓ Áreas de Conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação, estando esta subdividida em domínios (domínio da Educação Física, domínio da Educação Artística, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática), e ainda a área de Conhecimento do Mundo.
- ✓ Continuidade Educativa, “(...) uma vez que ao iniciarem a educação pré-escolar, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 7).

Assim, importa realçar que é crucial que as OCEPE, sendo um documento comum pelo qual os educadores de infância se orientam, tenham em consideração todas as Áreas de Conteúdo acima mencionadas, de modo que haja uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Os educadores de infância são detentores da forma como gerem o currículo e como o aplicam no ambiente educativo, tendo em consideração o contexto, o perfil de saída da escolaridade obrigatória, as aprendizagens essenciais e eventuais programas de ensino. É neste enquadramento que passamos a dar especial atenção ao perfil de aluno que se espera vir a nortear a escolaridade obrigatória.

1.3 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Em Educação é frequente assistir-se à análise do perfil do professor, considerando as capacidades que deve possuir e a forma como se deve comportar ao nível do contexto pedagógico. No entanto, importa também observar e analisar o perfil do aluno, para que os professores possam atender às capacidades e áreas de competência do mesmo, úteis não só à trajetória académica como também ao próprio exercício da cidadania.

Assim, o Ministério da Educação disponibiliza um documento curricular denominado de *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), que evidencia princípios orientadores da estruturação do sistema educativo e explicita as inúmeras aprendizagens essenciais a serem alcançadas durante a escolaridade obrigatória, através da interação entre os docentes, a família e a comunidade educativa, norteando assim todas “as decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (ME/DGE, 2017, p. 8).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* apresenta-se como sendo um documento orientador para a “(...) organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (ME/DGE, 2017, p. 8).

O documento supracitado vem alertar para alguns fatores, implicações e características importantes daquilo que é esperado que o aluno alcance, dado que:

Assumindo-se que o maior desafio que se coloca atualmente à Escola se relaciona com a preparação dos jovens para um futuro incerto, este documento remete para um novo perfil de Aluno, mas também, necessariamente, para um novo perfil de escola e de professor. Remete, em suma, para um projeto global de mudança, com implicações ao nível das práticas pedagógicas e didáticas que adequem a globalidade da ação educativa às finalidades deste *Perfil dos Alunos*. (Pereira & Leite, 2019, p. 115)

Trata-se de um documento que apresenta os objetivos que se espera que os alunos atinjam ao finalizarem o Ensino Básico, referindo ainda quais os Princípios, a Visão, os Valores e as Áreas de Competências pelos quais se pauta a ação educativa

(ME/DGE, 2017). O sentido de cada uma destas vertentes fica clarificado quando os autores do documento afirmam que:

Os Princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A Visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os Valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. (...) As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. (ME/DGE, 2017, p. 9)

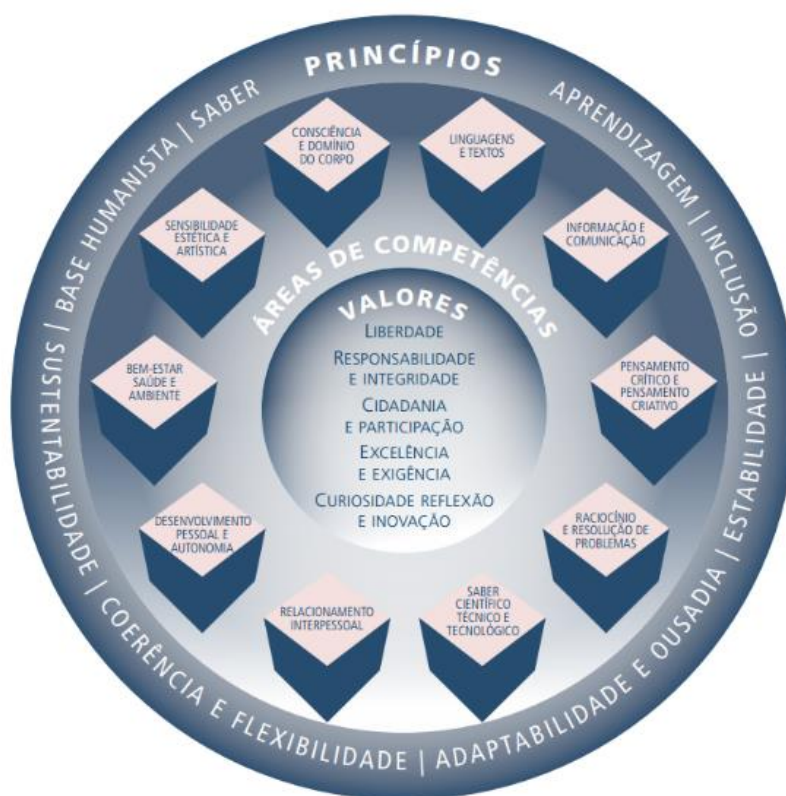


Figura 1: Esquema conceitual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME/DGE, 2017, p. 11)

Ao analisarmos o esquema conceptual deste Perfil, apuramos que possui como princípios: uma base humanista; o saber valorizador da cultura científica; a aprendizagem decorrente de uma ação educativa intencional; a inclusão de todos os alunos e da sua diversidade; a coerência e flexibilidade de um processo formativo próximo da realidade; a adaptabilidade e ousadia necessárias à adequação a novos contextos e estruturas e aquisição de conhecimento atualizado; a sustentabilidade de um planeta em equilíbrio através de relações duradoiras e de convivência entre os seus sistemas social, económico e tecnológico; e a estabilidade na consecução de um perfil de competências alargado, requerendo tempo e persistência.

Inerente aos princípios, está a visão do aluno que se pretende formar, devendo possuir, durante e à saída da escolaridade obrigatória, características de cidadão ativo na sociedade que integra, assumindo valores como a liberdade, a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, a excelência e exigência, e também a curiosidade, reflexão e inovação.

Por último, estes valores são traduzidos em áreas de competências, sabendo que estas “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (ME/DGE, 2017, p. 19). As áreas de competências consideradas são: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo (ME/DGE, 2017, p. 19). Observa-se, assim, que se apela ao desenvolvimento de diversidade de competências que vão ao encontro de necessidades das sociedades atuais, mas resta saber até que ponto a escola consegue dar resposta a esta conceção alargada e de cariz prático da formação a partir das estruturas existentes e modos de funcionamento do sistema educativo, bem como da valorização que é dada a determinados resultados escolares em função de determinadas áreas do saber.

A partir da definição deste perfil, estabelece-se o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores que presidiram à sua conceção, clarificam-se diversos aspetos da sua operacionalização e explicitam-se elementos relevantes da avaliação das aprendizagens (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho).

Desta forma, o Decreto-Lei acabado de referenciar alarga a implementação do projeto de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” a todas as ofertas educativas e formativas do ensino básico e secundário, abrangendo tanto os estabelecimentos públicos, privados, cooperativos, nas escolas profissionais, sejam elas públicas ou privadas. Também desafia as escolas e concede-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, serem capazes de:

1. Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;
2. Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
3. Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;
4. Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;
5. Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;
6. Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos.

Assim sendo, a presente peça legislativa (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho) estabelece uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno,

pretendendo a promoção de uma educação de qualidade ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

1.4 Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais», fundamentadas nos documentos orientadores, visam proporcionar diretrizes para que a prática pedagógica seja centrada nas capacidades e competências de cada aluno. As Aprendizagens Essenciais são a “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Está em causa dar resposta aos desafios da educação e do ensino da atualidade, com claras implicações no que à formação de professores diz respeito.

As Aprendizagens Essenciais sublinham a importância de um desenvolvimento equilibrado dos seguintes elementos ao longo do currículo: conhecimentos (o conjunto de saberes que os alunos devem adquirir), capacidades (os processos cognitivos que devem ser mobilizados) e atitudes (aplicação prática do conhecimento).

Assim sendo, as Aprendizagens Essenciais visam promover uma educação mais contextualizada, relevante e valorizadora do papel do aluno nos processos de aprendizagem, fornecendo uma maior flexibilidade pedagógica, e permitindo aos professores adaptarem as estratégias de ensino a necessidades e interesses dos alunos. Estas abordagens devem ser implementadas em conformidade com as diretrizes expressas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

1.5 Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

O Decreto-Lei n.º 55/2018 define a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania como sendo uma “estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (artigo 3.º, alínea g).

A incorporação da componente de Cidadania e Desenvolvimento no currículo tem como objetivo formar alunos que assumam a sua condição de cidadãos e que cultivem o

respeito pelos outros, bem como pelos valores democráticos e pelos direitos humanos. De acordo com Monteiro et al. (2017)

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (Monteiro et al, 2017, p. 1)

As aprendizagens esperadas em *Cidadania e Desenvolvimento* têm como princípios: Conceção não abstrata de cidadania; Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; Identificação de competências essenciais de formação cidadã.

Na abordagem da educação para a cidadania o referido documento propõe que sejam considerados três eixos fundamentais, nomeadamente: Atitude cívica individual; Relacionamento interpessoal e Relacionamento social e intercultural.

Os diversos domínios da Educação para a Cidadania estão estruturados em três grupos distintos, cada um com implicações específicas “o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (Monteiro et al, 2017, p. 7).

2. A Prática Pedagógica no Estágio em Educação Pré-Escolar

Neste ponto procede-se a breve descrição do contexto em que decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar, dá-se uma visão geral de todo o trabalho desenvolvido e analisam-se de forma crítica algumas das experiências de aprendizagem incrementadas.

2.1 Caracterização da Escola e do Meio Envolverte

No âmbito da Educação, o conhecimento do meio envolvente de uma determinada instituição é extremamente relevante para os educadores de infância e professores, uma vez que permite contextualizar as características das crianças. Possibilita também à comunidade escolar desenvolver ações que deem resposta às necessidades, motivações e interesses das crianças, propiciando uma melhor reflexão e elaboração de um Projeto Educativo, dirigido à superação das dificuldades de todos os que frequentam essa comunidade de aprendizagem. As OCEPE evidenciam esta mesma importância, ao mencionarem que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva et al., 2016, p. 23).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) salienta a necessidade de as escolas abrirem as suas portas ao meio envolvente do mesmo modo que devem preparar as crianças para estabelecerem contatos com o exterior, realizando experiências que lhes permitam uma melhor preparação para o futuro e tal só é possível se os educadores/professores assumirem a dimensão da sua atuação profissional em que as suas ações educativas abrangem o meio.

Assim sendo, verificou-se que na envolvente mais próxima do estabelecimento onde decorreu o estágio funcionavam os serviços da Junta de Freguesia, uma Unidade de Saúde Hospitalar e um Centro comercial. Existia também o agrupamento de Escuteiros, serviços de Ação Social e um Centro Paroquial de Bem-estar. Havia jardins públicos e, a nível de desporto, Clubes Desportivos, incluindo um departamento de desporto adaptado, onde era ministrada formação a atletas portadores de deficiência.

Na localidade também havia estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. O núcleo escolar onde decorreu o estágio pertencia a uma unidade orgânica de considerável dimensão (superior a 1500 alunos). O corpo docente era constituído maioritariamente por professores acima dos 50 anos, o que poderá implicar, num futuro próximo, mudanças organizacionais ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, devido à possibilidade de redução de carga horária a partir dos 60 anos.

Os assistentes operacionais, com rácio por alunos dentro da normativa legal, tinham dificuldade em dar resposta a todas as solicitações, pois apoiavam crianças com necessidades educativas especiais nas Unidades de Apoio Especializadas com Currículo Adaptado e outros em contexto sala de aula. Também havia assistentes técnicos, técnicos superiores, um chefe dos serviços de administração escolar e dois técnicos de informática.

Para combater a falta de assistentes operacionais, este estabelecimento teve de recorrer aos programas de emprego. Todavia, constatou-se que a formação desses assistentes ficava aquém da desejada para trabalhar com crianças.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), pretendia-se a promoção de um ensino de qualidade que permitisse conciliar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer, de modo a contribuir para o sucesso educativo e profissional dos alunos, perante uma sociedade em constante mudança.

O PEE deu, ainda, ênfase à promoção do sucesso educativo e profissional, de forma a tornar as crianças e jovens em cidadãos autónomos, participativos e ativamente comprometidos com os valores da democracia e de competências que permitam aplicar conhecimentos, questionar os saberes, comunicar eficazmente e resolver problemas.

Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, colaborava-se com o projeto intitulado “Todas as áreas ajudam! Conhecer para aprender” no âmbito do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar - ProSucesso. Este projeto visava dar a conhecer, aos alunos, um pouco mais sobre a cultura e tradições açorianas, através de uma articulação entre todas as áreas do currículo. Colaborava-se, ainda, num projeto de Educação Psicossexual denominado “Uma Aventura no Arquipélago da Eulândia” que tinha como inspiração o Arquipélago dos Açores. Através de atividades lúdicas, os alunos, os professores, os pais e outros profissionais educativos podiam viajar numa máquina do tempo e partilhar vivências ao nível afetivo e sexual.

Face a esta caracterização, durante o estágio demos especial atenção a ambos os projetos mencionados, uma vez que enfatizavam a aprendizagem através de experiências práticas e de diversas explorações. Por exemplo, no projeto “Todas as áreas ajudam! Conhecer para aprender”, os alunos cometeram alguns erros ao desvendar a cultura e tradições açorianas. Contudo, esses erros foram usados como oportunidades para explorar mais a fundo a temática, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda da cultura local.

Prestamos, também, uma atenção especial ao meio envolvente da escola, tirando partido das diversas instituições e jardins públicos ao redor, fornecendo contato com o exterior através de diversas visitas de estudo.

2.2 Caracterização da Sala de Atividades

A sala onde decorreu o estágio pedagógico era espaçosa e clara devido às janelas que estavam no lado oposto à porta de entrada e que ocupavam praticamente toda a parede. Tinha duas portas de acesso, uma com ligação à sala geminada e outra com ligação ao corredor interior.

No que diz respeito à organização do espaço, como pode ser observado na Planta da Sala de Atividades (Figura 2), este estava dividido em sete áreas de atividade, sendo estas: acolhimento, construções, jogos de mesa, biblioteca, casinha, garagem e leitura/escrita. Todas as áreas tinham as suas regras e podiam ser orientadas, ou não, pela educadora.

Na área do acolhimento, encontrava-se o quadro de presenças, placard do somatório de presenças e faltas e o quadro do tempo. Próximo do tapete estava um pequeno armário de madeira onde se guardavam os lápis de cor, de cera, de carvão e outros materiais. No lado oposto, encontrava-se a área da leitura/escrita, tendo para tal um quadro e canetas.

A bancada possuía um lavatório, alguns arquivos e utensílios referentes à pintura. Os armários estavam embutidos na parede e ocupam toda uma parede da sala. Nas áreas da casinha e da garagem as crianças podiam recrear-se com os brinquedos.

A área da biblioteca era constituída por um sofá, dois bancos e uma estante com livros. Tinha como intuito estimular a concentração, o gosto pelos livros, a associação de ideias, a imaginação, a socialização, a comunicação e o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras. O grupo de crianças costumava utilizar esta área para contar histórias ou folhear os livros.

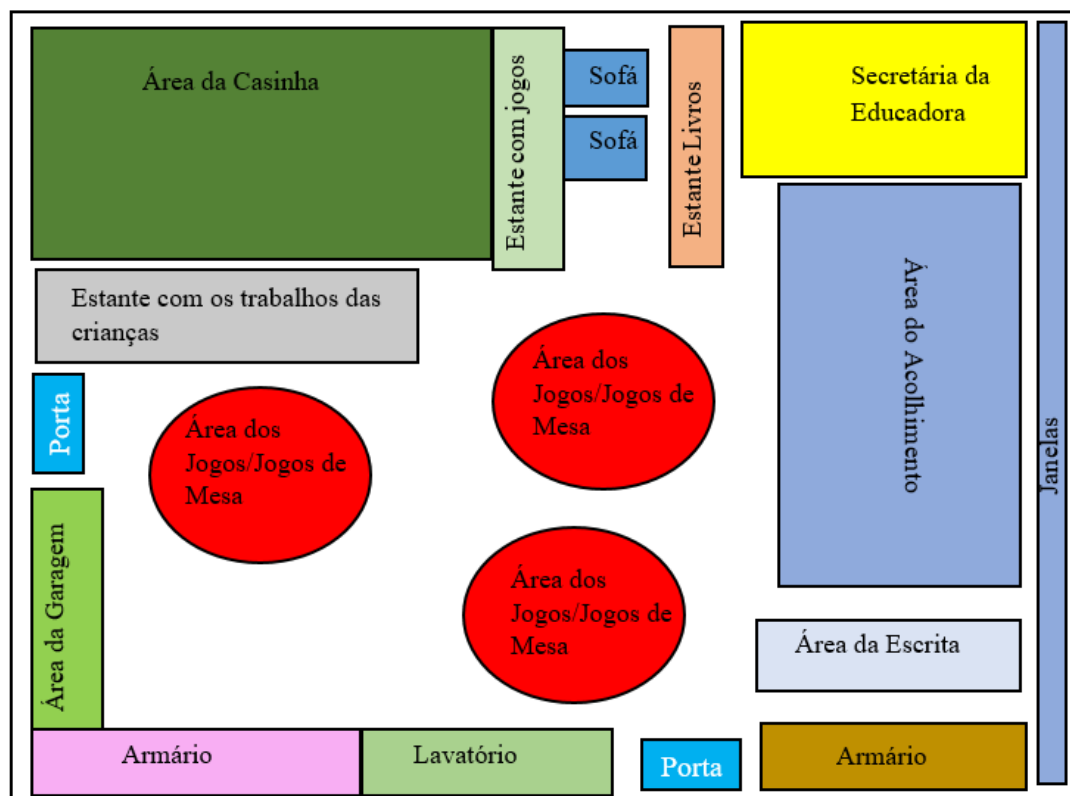


Figura 2: Planta da Sala de Atividades

A sala possuía ainda três mesas redondas, devidamente numeradas, onde as crianças podiam fazer diversos trabalhos de modo a desenvolver destrezas manipulativas, a imaginação e o sentido estético.

Os jogos encontravam-se numa estante e deviam ser jogados nas mesas. Esta área tinha como objetivo desenvolver a motricidade fina, a capacidade de inventar e construir, a socialização, a atenção e a memória, a linguagem e o raciocínio lógico e matemático.

Todas as manhãs a sessão iniciava-se com o acolhimento, as crianças cantavam a canção do “Bom dia” e, de seguida, partilhavam as suas ideias, experiências e novidades.

Era nomeado o responsável do dia que chamava uma ou duas crianças de cada vez para irem ao quadro de presenças escrever o seu nome. Após todas as crianças assinalarem a sua presença, o responsável marcava também a sua presença e as faltas de quem não se encontrava presente naquele dia. O responsável marcava, ainda, o dia e o estado do tempo dessa manhã. No final do momento de acolhimento, contava quantas meninas e quantos meninos se encontravam na sala naquele dia, contabilizando numa adição as crianças presentes e numa subtração as que faltavam.

Posto isto, introduzia-se a temática desejada, começando pela exploração de um conto, uma dramatização, uma canção ou lengalenga, um poema, a caixinha das surpresas, etc., e prosseguia-se com uma atividade orientada. Se houvesse tempo, as crianças ainda brincavam livremente nas áreas de atividade.

2.3 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo era constituído por dezassete crianças, cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Grande parte do grupo já estava a frequentar a Educação Pré-Escolar pela terceira vez.

Duas crianças tinham apoio educativo e a educadora requereu para elas avaliação especializada pelo Núcleo de Educação Especial. Outra criança estava já integrada no Núcleo de Educação Especial e tinha apoio personalizado, prestado por um docente especializado. Possuía, ainda, terapia da fala e sessões de psicomotricidade.

Quanto à dinâmica do grupo, este era muito ativo e demonstrava níveis distintos de desenvolvimento, de necessidades e de interesses. As crianças eram respeitadoras das regras da instituição e das pessoas que as orientavam, contudo havia algumas mais inquietas, que a nível comportamental destabilizavam o grupo, o que não era preocupante atendendo à sua faixa etária.

No que concerne à relação pedagógica, era notória a afetividade entre as crianças e os adultos da sala (educadora, estagiárias e auxiliares). Relacionavam-se muito bem entre si e tinham uma ótima relação com a educadora, pedindo ajuda e mostrando o resultado de todos os seus trabalhos. Eram crianças muito carinhosas, sociáveis, participativas e alegres, e o seu tempo de concentração variava muito dependendo da área

de trabalho, ficando mais atentas, motivadas e concentradas em atividades que envolviam desafios e menos em atividades repetitivas, como por exemplo em alguns momentos da rotina diária. De qualquer modo, mostravam bastante interesse e entusiasmo na concretização das atividades educativas e estavam sempre receptivas a novas descobertas.

Algumas crianças demonstravam dificuldades a nível da expressão oral mais especificamente na construção de frases e na articulação de algumas palavras. O diálogo em grupo bem como a partilha de experiências permitiu obter um clima de comunicação favorável ao enriquecimento do seu vocabulário e construção frásica, contribuindo assim para que as crianças progredissem nesses domínios.

Constatou-se que algumas crianças não sabiam trabalhar em pequenos grupos, pois estas disputavam muito o material e não interagiam entre elas, o que dificultava o seu sucesso em atividades conjuntas.

A maior parte das crianças optava pela casa das bonecas e a área dos jogos. No entanto, era nossa preocupação tentar incentivar as crianças na ocupação de todas as áreas.

2.4 Apresentação Geral das Práticas Pedagógicas

Neste ponto pretende-se refletir sobre a ação educativa desenvolvida ao longo da prática de ensino supervisionada, relevando os contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como para a construção da profissão docente. Esta prática permitiu observar, experimentar e refletir sobre a ação educativa, procurando aceder à compreensão de formas alternativas de fazer e de ajudar as crianças a aprender.

A estagiária, antes de iniciar a sua intervenção, dedicou duas semanas à observação e ao contato com o grupo de crianças, com a educadora e com toda a restante comunidade escolar.

A observação foi fundamental para uma recolha de informação que possibilitou conhecer melhor o grupo de crianças como também algumas das suas características individuais, algumas referidas anteriormente.

Foi, também, através da observação que a estagiária pôde constatar a forma como a educadora cooperante interagia com as crianças, quais as estratégias que usava para

despertar a atenção delas ou até mesmo para as acalmar. Tentou “reter” todas essas estratégias e dar continuidade às mesmas, na medida do possível, ao longo das suas intervenções.

Ao longo deste percurso foram fulcrais os momentos de diálogo com as crianças, nos quais a estagiária procurou que se sentissem valorizadas e estimuladas a participarem e a expressarem-se. Estes dados foram essenciais para refletir sobre a organização do ambiente educativo, nas suas múltiplas dimensões, e para dar sentido à intencionalidade educativa.

Neste âmbito, sublinha-se que é importante desenvolver esforços para proporcionar às crianças um ambiente educativo harmonioso e estimulante, que se torne capaz de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, considerando o seu estar em grupo. A forma como o espaço e o tempo se apresentam é relevante, devendo ser organizados de modo a proporcionar às crianças a vivência de experiências educativas diversificadas, mas coerentemente articuladas, processo que procurámos ter em conta, disponibilizando às crianças atividades que promovessem a articulação de todas as áreas de conteúdo.

Assim sendo, segue-se a indicação de todas as atividades desenvolvidas ao longo da nossa prática pedagógica na Educação Pré-Escolar, através de um quadro síntese no qual as atividades aparecem enumeradas cronologicamente e agrupadas por semana de intervenção, permitindo observar as áreas que as mesmas privilegiaram.

Como forma de simplificar a leitura do Quadro que se segue, concedemos a cada área/domínio/subdomínio de conteúdo uma cor e assinalamos com o símbolo ** as intervenções realizadas juntamente com o outro elemento do par pedagógico. A negrito, destacam-se as duas sequências didáticas e as respetivas atividades que serão objeto de análise aprofundada.

Calendarização		Áreas/ Domínios/ Subdomínios de Conteúdo							
Intervenção	Atividade	Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação						Área do Conhecimento do Mundo
			Domínio da Educação Física	Domínio da Educação Artística				Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
				Artes Visuais	Jogo Dramático/ Teatro	Música	Dança		
20 a 21 de outubro ** “Uma aventura pelo mundo”	A1- “A descoberta do nosso planeta”								
	A2 – “A descoberta da nossa ilha”								
	A3- “O meu lugar no mundo”								
	A4- “Aqui estou eu”								
2 a 4 de novembro- Ciclo da água	A5- “Jogo do lenço”								
	A6- “Exploração do livro: <i>O ciclo da água</i> ”								
	A7- “Elaboração de uma maquete sobre o ciclo da água”								
	A8 – “Vamos cantar”								
	A9- “O prato giratório”								
	A10- “Andamos a dramatizar”								
	A11- “Atividade experimental”								
22 a 30 de novembro- Diversidade Cultural	A12- “Balões ao ar”								
	A13- “Vamos pintar”								
	A14- “O nosso mundo”								
	A15- “A volta ao mundo”								
	A16- “Estamos na África”								
	A17- “ <i>Kokoleoko</i> ”								
	A18- “Estamos na Ásia”								
	A19- “Chapéus há muitos”								
	A20- “Estamos na América”								
	A21- “ <i>Hani Kuni</i> ”								
	A22- “Estamos na Oceânia”								
	A23- “Estamos na Antártica”								
	A24- “A dança dos pinguins”								
	A25- “Estamos na Europa”								
	A26- “Sabores açorianos”								
	A27- “Dança folclórica”								
6 a 15 de dezembro **- Natal	A28- “Vamos falar de famílias”								
	A29- “Caminhada para o Natal”								
	A30- “A ilha do Passado”								
	A31- “A verdadeira história de Natal”								
	A32- “Giro de Natal”								
	A33- “Uma estrela especial”								
	A34- “Oferecer com amor”								
17 a 21 de janeiro- Profissões	A35- “O que fazem aqui?”								
	A36- “Circuito das profissões”								
	A37- “O Nabo Gigante”								
	A38- “Vamos brincar aos médicos”								
	A39- “O que fazem os meus pais?”								
	A40- “Senhora Dona Anica”								
	A41- “Inventa uma história”								
	A42- Corta, corta...”								
	A43- “Vamos passear”								
	A44- Quando for grande quero ser...”								
7 a 10 de feveir o- O Inverno	A45- “Um inverno perfeito”								
	A46- “Vamos pintar”								
	A47- “Ursinho dorminhoco”								

	A48- “Está na hora de hibernar”									
	A49- “Não me acordes, por favor”									
	A50- “Vamos cantar”									
	A51- “Jogo da Memória”									
	A52- “Escrever na neve”									
11 de fevereiro***- A despedida	A53- “Slime”									

Quadro 1- Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico I

Através do Quadro apresentado, podemos constatar que a nossa ação em Educação Pré-Escolar compreendeu sete intervenções nas quais foram realizadas 53 atividades que possibilitaram desenvolver competências em diversas áreas de conteúdo. Estas intervenções foram organizadas e fundamentadas em sequências didáticas e foram alvo de avaliação e reflexão. Todas as áreas do conhecimento foram exploradas durante a prática pedagógica havida na Educação Pré-Escolar.

Fazendo um balanço da frequência com que cada área foi trabalhada, constatamos que a área de Formação Pessoal e Social foi evocada 30 vezes, seguindo-se a área do Conhecimento do Mundo, presente 29 vezes. A área de Expressão e Comunicação foi mencionada 109 vezes, um valor bastante superior ao das restantes áreas, contudo, devido à sua ampla abrangência de domínios e subdomínios, o que justifica um resultado mais elevado. Ainda na área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Educação Artística, constatámos que os subdomínios das Artes Visuais e da Música foram igualmente os mais mencionados, com 16 evocações cada um. No entanto, observamos que o domínio da Educação Física foi aquele que menos trabalhámos, visto que só tínhamos disponível um dia da semana para a prática de Educação Física e, muitas vezes, não era possível cumprirmos o horário estabelecido devido ao pavilhão encontrar-se indisponível.

Fazendo uma leitura horizontal do Quadro, podemos destacar que a área em que se conseguiu uma maior interdisciplinaridade foi a de Formação Pessoal e Social. Segundo as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* esta é uma área considerada “(...) transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância.” (Silva et al., 2016,

p. 6). Esta área é também integradora e integrada, estando quase sempre presente em todo o trabalho educativo, tanto nos momentos de rotina como também nas atividades livres e orientadas, dando enquadramento e suporte para as suas concretizações. No entanto, esta nem sempre era planeada como as outras, ela simplesmente surgia, no dia-a-dia, por exemplo, quando as crianças partilhavam materiais para brincar, quando se apelava às regras da sala para o bom funcionamento da mesma, quando as crianças tinham de fazer silêncio porque alguém estava a falar.

Procurámos proporcionar às crianças a vivência de experiências educativas diversificadas, mas coerentemente conectadas, sugerindo-lhes atividades que promovessem a articulação dessas áreas de conteúdo, uma vez que, segundo as OCEPE:

o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante. (Silva et al., 2016, p. 10)

Dado que o tema deste relatório se prende com o papel do erro nos processos de ensino e aprendizagem, é importante destacar que o erro é um processo natural e essencial na aprendizagem, e pode estar presente em qualquer área de conteúdo. Nesse sentido, em todas as intervenções realizadas, procurámos tirar o máximo proveito dos erros cometidos pelas crianças, transformando-os em momentos de aprendizagem e reflexão. Isso era feito através de diversas estratégias, como análise de conversas, observação de atitudes e revisão de trabalhos realizados. Além disso, procurámos que o ambiente escolar fosse o mais acolhedor e seguro para que as crianças se sentissem à vontade se cometessem erros e aprendessem a lidar com eles de forma construtiva e positiva. Desta forma, tentámos promover um ensino mais efetivo e compreensivo, ajudando-as a desenvolverem as suas habilidades e conhecimentos de uma forma mais autónoma e crítica.

Uma vez que as intervenções realizadas não podem ser apresentadas ao pormenor, mostrando todas as dinâmicas e recursos utilizados, segue-se a análise de duas sequências de atividades que permitiram a superação de algumas das dificuldades comentadas na nossa descrição anterior sobre as características das crianças, ao nível da expressão oral, e da construção de frases, assim como também possibilitaram superar as dificuldades ao nível de trabalho em pequenos grupos, promovendo a colaboração, comunicação e respeito mútuo. Tirámos partido dos gostos e capacidades das crianças, tais como o interesse pelo mundo natural e outros elementos que as rodeiam para alcançar o sucesso nas atividades e para a aprendizagem de novos conteúdos.

2.4.1 Sequência de Atividades sobre Diversidade Cultural

Dado que, nas semanas anteriores, tinham sido explorados os temas da alimentação, do ciclo do mel, do ciclo da água e por último, em par pedagógico, dos vários órgãos do corpo humano, incluindo a pele, achámos pertinente tirar proveito das diferentes tonalidades de pele que existem, para explorar a diversidade cultural, de modo que as crianças conseguissem lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades.

Aproveitando a pouca diversidade étnica e geográfica que existia neste grupo de crianças, à exceção de uma proveniente do Canadá, achámos relevante alargar os seus horizontes mostrando outras realidades e outras culturas, tornando-se assim num fator de enriquecimento para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim sendo, numa primeira abordagem, dialogámos sobre as diferenças e semelhanças físicas das pessoas, e sobre os seus diferentes interesses e passatempos. Deste diálogo, concluiu-se que as pessoas podem ter diferentes tons de pele, traços faciais, altura, peso, cabelo, olhos, entre outras características físicas, mas isso não as torna mais ou menos importantes.

Desde sempre que “ a diferença não tem sido sinónimo de diversidade, mas sim de desigualdade, de hierarquia e de posse dissemelhante de poder e de estatuto social” (Cardona et.al., 2010, p.11). É essencial incentivar as crianças a explorar e respeitar as escolhas e diferenças dos outros, mesmo que elas sejam diferentes das próprias

Posto isto, procedemos à leitura do livro **“Somos todos diferentes”** de Ema Damon, salientando-se que, como o livro era um pop-up, despoletou a curiosidade das crianças, que ficaram muito atentas e focadas no livro. À medida que íamos passando as imagens as crianças iam referindo e comparando com algumas características suas. Elas destacaram algumas semelhanças e diferenças entre as imagens e elas próprias. Algumas das características que elas mencionaram foram:

C3: Olha, essa menina tem os olhos azuis como a minha mãe;

C6: Eu também uso óculos;

C10: O meu cabelo não é assim;

C13: Eu também gosto de brincar à bola como esse menino.

A partir dessas observações, foi possível notar que as crianças estavam fazendo conexões pessoais com as imagens e identificando-se com as pessoas retratadas nelas. Essa comparação é importante para o desenvolvimento da sua autoestima e da sua identidade, como também para a ampliação da sua perspectiva sobre as diferenças.

Gonçalves e Santos (2019) consideram que:

ao se identificar com personagens que possuem características semelhantes às suas, as crianças podem se sentir mais seguras e confiantes, o que contribui para o desenvolvimento da sua autoestima. Além disso, a comparação entre as diferenças nas imagens também pode ser uma oportunidade para a construção da empatia e do respeito pela diversidade. (Gonçalves & Santos, 2019, p. 33)

Destaca-se assim a importância da comparação e reflexão sobre as diferenças para a formação da identidade e da consciência social das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

De seguida, distribuímos por cada criança um balão da mesma cor, só o da estagiária é que era diferente. Tínhamos como intencionalidade pedagógica promover a reflexão e a discussão sobre a diversidade. Ao introduzir um balão diferente dos demais, foi possível mostrar às crianças que a diferença pode ser positiva e que cada indivíduo é único e especial.

As crianças brincaram livremente com os seus balões ao som de uma música e, quando esta parou, pedimos que cada criança segurasse o seu balão. Embora algumas

tivessem segurado logo o primeiro balão que encontraram, outras ficaram sem perceber qual era o seu balão inicial. No entanto, quando a estagiária questionou que balão era o dela, todas conseguiram identificá-lo, porque era o único diferente. No final fizemos uma pequena reflexão e algumas crianças perceberam que se fossemos todos iguais não conseguíamos distinguir ninguém, contudo, outras referiram que gostavam de ser iguais ao colega do lado. Esta atividade foi um sucesso junto das crianças porque foi visível a felicidade delas ao brincarem com os balões. Segundo Esteves (2010) “Brincar é das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo. Não restam dúvidas de que as crianças têm o melhor emprego do Mundo” (p. 38).



Figura 3- Crianças a brincarem com os balões.

Na atividade seguinte, sugerimos que cada criança elaborasse um desenho livre, dando asas à sua imaginação, usando apenas uma cor e de seguida elaborasse outro desenho utilizando diversas cores. Quando terminaram, perguntámos a cada criança qual era o seu desenho preferido. Salienta-se que grande parte do grupo preferiu o desenho em que usaram várias cores, contudo, existiram algumas crianças que preferiram o desenho de uma só cor. Essas diferenças podem ser interpretadas de várias maneiras. Por um lado, pode ser que as crianças que preferiram o desenho com várias cores tenham maior facilidade em expressar a sua criatividade e imaginação quando têm mais opções disponíveis. Por outro lado, as crianças que preferiram o desenho de uma só cor podiam

estar a mostrar uma preferência por uma abordagem mais minimalista ou focada em detalhes específicos. Também pode ser que as preferências estivessem relacionadas com os gostos individuais de cada uma. O importante é reconhecer que cada criança tem as suas próprias preferências e abordagens, e que todas têm valor e merecem ser respeitadas.

Por fim, realizámos um pequeno diálogo, em que refletimos sobre a importância da diversidade, sobre as diferenças, como seria o mundo se não existisse cor. Muitas das crianças ficaram em silêncio outras responderam que gostavam muito de todas as cores.

Para iniciarmos a nossa grande “viagem” pelos diversos continentes, tivemos primeiramente que construir o nosso planisfério (Figs. 4, 5 e 6). Desafiámos as crianças a tirarem o máximo partido da sua criatividade, aspeto que esteve bastante presente aquando da sua concretização, na qual estas tiveram um papel bastante ativo, quer na pintura dos diversos continentes, quer na pintura do mar. Foram incentivadas a tornar o planisfério mais interessante e atrativo, através da escolha de cores e da forma como iriam pintar. Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, o que nos permitiu apoiar e controlar melhor as crianças.



Figura 4- Pintura do planisfério.



Figura 5- Pintura dos vários Continentes do planisfério.



Figura 6- Planisfério finalizado.

Subsequentemente, demos então início à nossa primeira “viagem” intitulada “A volta ao mundo de mãos dadas”, simulando que estávamos dentro de um avião, e enquanto mostrávamos as imagens no *PowerPoint* sobre o continente africano, as crianças iam relatando e colocando perguntas sobre o que estavam a visualizar. Mostrámos imagens de vários tipos de habitações, animais, festividades culturais, comidas típicas, pessoas e vestuário típico. As crianças mostraram-se sempre muito curiosas e atentas, participando muito e colocando diversas questões à medida que as imagens iam surgindo. Por exemplo, perguntaram como é que aquelas pessoas faziam aquele tipo de roupas, como também questionaram o porquê de fazerem aquelas pinturas no corpo. Com base neste diálogo, verificámos que as crianças estavam interessadas em conhecer mais sobre outras culturas e modos de vida. Incentivámos as crianças a fazerem perguntas, de modo a estimular a curiosidade e promover uma aprendizagem de forma ativa e participativa.

À tarde, cantámos e explorámos uma canção tradicional de África Kokoleoko. Numa primeira fase as crianças acompanharam a música com percussão corporal (palmas), de seguida, acompanharam usando conchas para fazer os batimentos. Quando distribuímos as conchas as crianças ficaram muito empolgadas. De acordo com Hohmann e Weikart (2003) a “música, nesta fase, tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (p. 658). Quando terminámos o dia, colocámos a imagem de um avião no Continente que tínhamos visitado (Fig. 7).



Figura 7 - Crianças a explorarem o planisfério.

No dia 24 de novembro, realizámos novamente mais uma “viagem”, mas desta vez fomos para a Ásia, mais propriamente para o Japão. Mas, antes de “embarcarmos”, sugerimos que as crianças se reunissem ao fundo da sala, simulando que estavam na sala de embarque, de seguida fizeram uma fila e, à medida que íamos verificando os bilhetes de cada uma, foram sentando-se ordenadamente dentro do “avião”.

Quando chegámos ao nosso destino, mostrámos uma caixa “mágica” (Fig. 8) organizada em compartimentos e solicitámos que retirassem alguns produtos ou objetos do seu interior, nomeadamente arroz do primeiro compartimento, palitos japoneses (Hashi) do segundo e, do terceiro, um leque japonês. Falámos acerca de cada objeto, mas nenhuma criança conseguiu associar aqueles objetos ao Japão. De seguida, disponibilizámos um álbum de fotografias com imagens características da cultura Japonesa. As crianças foram sempre colocando perguntas sobre o que estavam a visualizar como, por exemplo, questionaram o porquê de os japoneses usarem os palitos em vez dos talheres, como também questionaram o porquê das diferenças entre as casas dos japoneses e das nossas. Foi notável a variedade de perguntas que as crianças colocaram, revelando capacidades de observação e análise crítica.

Pensamos que este país foi aquele que despertou em especial a curiosidade das crianças, talvez por, nas suas tradições, ser o mais diferente do nosso, ao nível de vestuário, habitações, alimentação, festividades e língua.



Figura 8- Crianças a explorarem a caixa “mágica”.

Posteriormente, as crianças construíram e decoraram um chapéu japonês, um objeto que tinham observado na atividade anterior. Cada criança recebeu um desenho do molde de um chapéu japonês, para recortar e pintar recorrendo à técnica de pintura com berlindes (Figs. 9 e 10). As crianças demonstraram bastante satisfação ao executarem esta técnica, estavam muito entusiasmadas e empolgadas por usarem berlindes para pintar. Quando terminámos o dia, colocámos a imagem de um avião no continente que tínhamos visitado.



Figura 9- Pintura dos chapéus com a técnica dos berlindes.



Figura 10- Crianças com os chapéus finalizados.

Ao longo das atividades fomos percebendo o impacto que estas apresentavam na vida das crianças, mas isso foi mais evidente, sobretudo, ao longo do tempo, quando estas começaram a integrar nas suas brincadeiras as suas aprendizagens sobre diversidade cultural e mostravam interesse em escrever no quadro os nomes dos vários continentes (Fig. 11).



Figura 11- Criança a copiar os nomes dos Continentes.

No dia 25 de novembro, fizemos novamente mais uma “viagem”, mas desta vez para o continente Americano. Para tal, explorámos a história “As viagens do Miguel” de Maria Jesus Sousa. Esta história fez todo o sentido pois, no desenrolar da mesma, as crianças puderam recordar algumas características dos continentes que já tínhamos “visitado” anteriormente. Verificámos que as crianças já demonstravam algum conhecimento dos vários continentes.

Posto isto, sugerimos que criassem uma fita igual à dos índios que visualizaram na história. As crianças coloriram as suas fitas com guaches de diversas cores. Este momento permitiu que as crianças dessem asas à sua imaginação e criatividade, pintando livremente e utilizando as cores que desejassem.

De seguida, cantámos e dançámos em roda a canção que o “Miguel” aprendeu com os índios. Para tal, visualizámos um vídeo da canção “Hani Kuni” e, logo após, desenhámos, com tintas faciais, dois riscos no rosto de cada criança e, com as fitas colocadas na cabeça, cantámos e fizemos a coreografia do vídeo, imitando os gestos, fazendo os batimentos, mexendo o corpo e simulando que no centro estava uma fogueira (Fig. 12). Este momento foi muito prazeroso, as crianças estavam especialmente radiantes com as suas fitas e com a cara pintada.



Figura 12- Crianças a cantarem e a elaborarem a coreografia do vídeo “Hani Kuni”.

No dia 26 de novembro, iniciámos a nossa manhã fazendo mais uma “viagem”, desta vez para a Oceânia. Simulámos que estávamos a entrar no avião e, quando aterrámos, mostrámos uma lengalenga, em pictograma sobre os Cangurus (Fig. 13). As

crianças participaram de forma livre completando, frase a frase, o pictograma. A seguir, propusemos que o grupo de crianças se dividisse em dois e, de frente uns para os outros, fossem realizando alguns gestos e movimentos à medida que iam dizendo a lengalenga (Fig. 14). Foi interessante constatar que através das imagens as crianças conseguiram ler a lengalenga autonomamente. Segundo Agüera (2008), as lengalengas “pelas suas características, pela sua simplicidade, pelo seu ritmo e musicalidade, são uma boa estratégia para as crianças” (p. 29). As lengalengas baseiam-se em repetições de sons, de rimas, de palavras/ expressões, de estruturas textuais. Através das mesmas, é possível explorar a linguagem oral de uma forma lúdica e as crianças contribuem ativamente para o seu desenvolvimento. Também se trata de estratégia fulcral para o desenvolvimento da memorização.

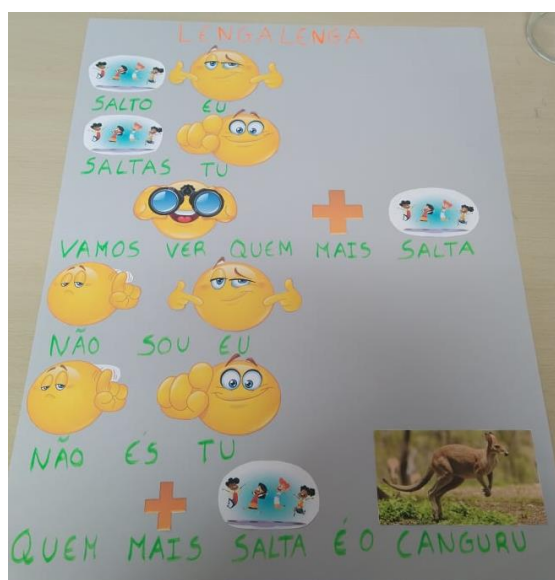


Figura 13- Lengalenga do Canguru.



Figura 14- Crianças a executarem alguns gestos da lengalenga.

À tarde, “partimos” para outro continente, designadamente a Antártida. Simulámos que estávamos dentro do avião e que estava muito, muito frio. Rapidamente as crianças responderam que estávamos a ir para a Antártida e mencionaram logo os pinguins.

Quando “aterrámos” no nosso destino, falámos um pouco sobre as características deste continente, destacando algumas particularidades, nomeadamente o porquê de não viver lá ninguém permanentemente, bem como o porquê de ser o pinguim macho a chocar o ovo e não a fêmea. Após este diálogo, visualizámos o vídeo de uma música dos

pinguins. Inicialmente, as crianças ouviram a canção e numa segunda fase acompanharam a canção com percussão corporal (palmas). As crianças estavam muito entusiasmadas com a música, sendo bem visível a felicidade e excitação delas.

No dia 29 de novembro, realizámos a nossa última “viagem”, desta vez para o continente Europeu, mais propriamente para a ilha de S. Miguel. Referimos que para fazermos esta “viagem” não íamos precisar de ir de avião. Foi então que recorremos à maquete da ilha de S. Miguel, já explorada na primeira intervenção, e prontamente as crianças perceberam que a “viagem” que íamos fazer era na ilha de São Miguel.

Dispusemos algumas imagens de Festas Religiosas, como a Festa do Senhor Santo Cristo dos Milagres e do Divino Espírito Santo. Grande parte das crianças não reconheceu nem identificou o nome destas festividades. Porém, há que ter em conta que estávamos em pandemia e a última vez que se realizaram estas festividades muitas destas crianças só tinham dois anos de idade. De seguida, apresentámos uma cesta de vime com alguns objetos caraterísticos da nossa região: um bordado a matiz, loiças tradicionais da Fábrica de Cerâmica da Lagoa e um pião, brinquedo que se usava antigamente. Explorámos cada um dos objetos que estavam na cesta.

À tarde, a estagiária foi vestida com um traje de mulher típico do folclore de S. Miguel. O traje recebeu desde logo muitos elogios por parte das crianças. Falámos um pouco sobre o traje e, como as crianças se mostraram muito curiosas em saber mais sobre este, visualizámos o vídeo de uma dança de folclore. Cantámos a música e imitámos alguns gestos. Posto isto, as crianças sentaram-se nas mesas e fizemos um lanche regional, distribuindo por cada criança uma fatia de massa sovada acompanhada com chá verde. As crianças adoraram a massa sovada, já o chá verde não teve muito sucesso, pois algumas não gostaram do seu sabor. Pensamos que este momento foi muito agradável, uma vez que puderam saborear alguns produtos regionais, apelando também aos vários sentidos, nomeadamente, o olfato, o paladar e o tato.

2.4.2 Sequência de Atividades sobre as Profissões

Como na última intervenção a pares abordámos a temática da família, em que cada criança falou um pouco sobre o seu agregado familiar, pudemos constatar que determinadas crianças tiveram dificuldade em identificar a profissão dos seus pais. Algumas referiram que o pai e/ou a mãe trabalhavam, mas não conseguiram dizer qual era a profissão, chegando mesmo a referir que os pais “trabalham” no trabalho, desconhecendo os locais de trabalho e as profissões dos pais.

No entanto, com estas afirmações percebe-se que as crianças já tinham uma noção espacial e estavam a começar a descobrir que existe um lugar chamado “trabalho” do qual elas não fazem parte.

Tendo isto em conta, considerámos pertinente abordar o tema das profissões de forma a sensibilizar as crianças para as funções e características de cada profissão, estimulando o desenvolvimento vocacional, de cada uma, e dar a conhecer melhor a realidade profissional dos seus pais, transmitindo-lhes a mensagem de que a escola é importante e pode ser determinante nas suas vidas.

O ambiente familiar e as relações com os pais são fatores importantes do desenvolvimento vocacional nestas idades. As crianças que vivem em ambientes positivos são mais capazes de articular planos para os seus futuros profissionais e pessoais do que aquelas que são oriundas de ambientes menos positivos, em que há pouca comunicação e pouca relação com os pais (Seligman *et al.*, 1984).

Sendo assim, no dia 17 de janeiro iniciámos a intervenção com a apresentação de uma maquete em 3D, construída com materiais recicláveis, representando a área envolvente da Escola (Fig. 15). Cada criança, na sua vez, retirou uma imagem que estava contida no interior de cada edifício, de modo a dar pistas acerca da profissão que estava associada ao local em questão. Algumas crianças conseguiram identificar determinadas atividades relacionadas com algumas profissões com que contactavam no dia a dia. Contudo, existiram profissões que as crianças não sabiam as designações, mas sabiam as funções, nomeadamente a de Auxiliar de Ação Educativa.

Este recurso permitiu uma articulação de todas as Áreas de Conteúdo, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, quando as crianças manifestaram curiosidade pelo mundo que as rodeia, formulando questões sobre o que observavam; a

Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Domínio da Educação Artística, quando pintaram a maquete, especialmente os edifícios, as janelas dos mesmos, e inclusive desenharam algumas passadeiras; ainda nesta área, mas no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, quando as crianças fizeram perguntas sobre novas palavras e usaram novo vocabulário; no Domínio da Matemática quando tomaram o ponto de vista de outros edifícios, sendo capazes de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição; e por fim a Área do Conhecimento do Mundo, quando referiram e identificaram algumas atividades associadas a algumas profissões.

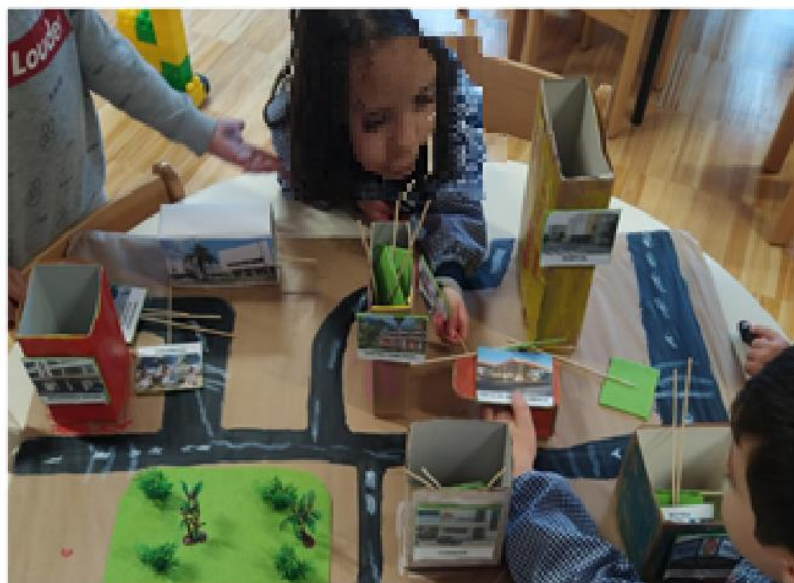


Figura 15- Maquete em 3D, com materiais recicláveis, da área envolvente da Escola.

Uma vez que é no contexto familiar que se assiste às primeiras identificações com a função laboral, normalmente associada às figuras parentais, envolvemos a família no processo de ensino-aprendizagem, solicitando aos pais que elaborassem um pequeno vídeo no qual se pronunciassem acerca das suas profissões.

Esta solicitação teve muito sucesso. A maioria dos pais participou e enviou vídeos muito criativos. Por exemplo, um pai vestiu a sua farda de bombeiro e simulou que estaria numa situação de emergência, outro pai falou sobre a sua profissão de agricultor e mostrou-se a andar de trator e uma mãe falou um pouco sobre o seu trabalho de auxiliar de geriatria, apresentando-se a cuidar de um idoso.

Denotamos que esta grande adesão por parte dos pais se devia à boa relação que existia entre a educadora cooperante e os mesmos, bem como à vontade que os pais tinham em participar no processo educativo dos filhos.

Na brochura sobre a Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação, pode-se verificar que

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança. (Mata & Pedro, 2021, p. 11)

Algumas crianças ficaram muito apreensivas quando viram os seus pais a falarem sobre as suas profissões, outras ficaram muito entusiasmadas e muito atentas (Fig. 16). Pensamos que esta atividade foi uma mais-valia para as crianças, pois permitiu: uma maior proximidade com os pais; melhor articulação dos saberes do jardim de infância e de casa; maior valorização do contributo dos pais; e a descoberta de novas competências e saberes. Os contributos foram todos diferentes, mas essa diferença contribuiu certamente para uma maior partilha e riqueza no conhecimento das diversas profissões, de novas realidades e perspetivas.

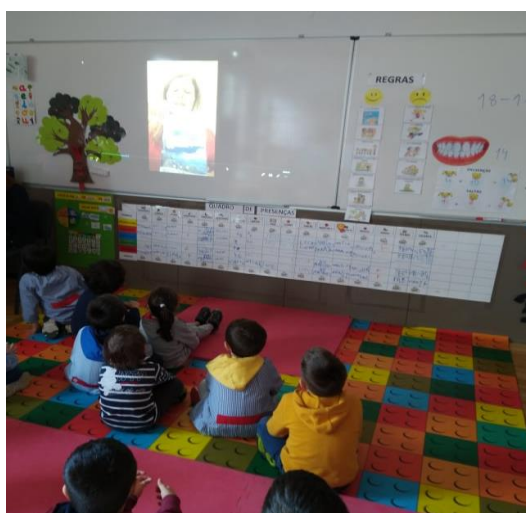


Figura 16- Visualização dos vídeos dos pais.

No dia 19 de janeiro, fizemos uma visita de estudo à Expolab, uma visita programada no Plano Anual de Atividades, que revelou ser muito positiva, uma vez que foi ao encontro do tema que estávamos a explorar: as Profissões. Para algumas crianças, tinha sido a primeira vez que andaram de autocarro.

Permitiu que as crianças conhecessem novas metodologias de trabalho envolvendo ciência e tecnologia, o que ampliou a visão delas sobre outras profissões.

Durante a visita, as crianças tiveram a oportunidade de participar em diversas atividades científicas e tecnológicas, as quais permitiram-lhes assumir o papel de verdadeiros cientistas ao realizarem várias experiências no laboratório (Fig. 17). Estas atividades foram bastante interessantes e enriqueceras, por possibilitarem o contacto com a ciência e a tecnologia de forma prática, interativa e divertida.

Visualizaram algumas atividades de robótica e tiveram, também, acesso a dois óculos de realidade virtual permitindo uma experiência única através desta tecnologia.



Figura 17- Visita de Estudo à Expolab.

Consideramos que na Educação Pré-Escolar devemos garantir o máximo de experiências diversificadas às crianças, no sentido de estas descobrirem o mundo e a si próprias. Por vezes, é nestes momentos que as crianças descobrem novas realidades que as cativam e que podem ser orientadoras em relação ao futuro. Esta visita também nos possibilitou um contacto com estratégias, recursos e metodologias diversas que podem servir para aperfeiçoarmos a prática educativa futuramente.

Quando chegámos à escola, fizemos um registo sobre aquilo que tinham visto e experienciado, sendo de realçar que a maior parte do grupo preferiu as experiências com os robôs.

Realizámos, também, uma visita, a pé, ao Jardim António Borges (Fig. 18), para que as crianças tivessem a oportunidade de ter um contacto mais direto com algumas profissões e, de uma forma lúdica, conhecerem novas realidades. Encontrámos um Sr. Jardineiro e mantivemos um pequeno diálogo com ele. Referiu algumas funções da sua profissão, de forma muito amável. Este passeio foi muito prazeroso, pois permitiu que as crianças estivessem em contacto com a natureza ao mesmo tempo que deveriam estar atentas a tentar encontrar alguém a trabalhar.

De acordo com Neto (2011)

Dias em que brincar nos quintais, explorar o que a natureza disponibiliza, correr atrás de animais, foi substituído por jogos e vídeos no computador, tablets, andar de carro e olhar apenas para a natureza sem sequer ter qualquer contato. Enquanto isto for uma tendência da sociedade, as crianças estão a perder as potencialidades benéficas que a natureza proporciona. Há apenas duas ou três décadas, as crianças, mesmo em ambientes urbanos, ainda brincavam no exterior e era esse espaço que lhes oferecia maiores oportunidades de aprendizagem e exploração, em particular em interação com outras crianças. (Neto, 2011, p. 19)

Cheng e Monroe (2012) afirmam que criança, quanto mais tempo passa no meio natural, mais comportamentos pró-ambientais desenvolve. Assim, o contacto direto com a natureza é visto como uma ferramenta que pode fomentar atitudes positivas face ao ambiente. Uma aprendizagem em contexto natural permite experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão (Erikson & Ernest, 2011; Moss, 2012).



Figura 18- Visita de estudo ao Jardim António Borges

Como as profissões ocupam uma parte especial no imaginário infantil, ao longo da semana, também pretendemos proporcionar determinados momentos para que as crianças pudessem brincar, ao faz de conta, simulando que estavam num salão de cabeleireiro (Figs. 19 e 20), ou num consultório médico (Figs. 21 e 22), pois a forma holística como as crianças aprendem revela-se no brincar.



Figura 19- Crianças a brincarem no salão de cabeleireiro.



Figura 20- Criança a preencher o recibo do cabeleireiro.



Figura 21- Crianças a brincarem aos médicos.



Figura 22- “Doutor” a passar a receita médica.

Por exemplo, no salão de cabeleireiro as crianças aprenderam sobre alguns cuidados pessoais, bem como a forma que devem proceder para comunicar com os clientes.

A este respeito, note-se que a literatura tem apontado para a necessidade de se criarem condições para o desenvolvimento da comunicação oral. 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).

Além disso, elas adquiriram noção de que os trabalhos prestados tinham um preço e que era importante passar o recibo, compreendendo que os serviços mais complexos ou que exigem mais tempo podiam ser mais caros. As crianças tiveram ainda a oportunidade de exercitar a motricidade fina, através do recorte e pintura de jornais, simulando um corte de cabelo. Isto permitiu estimular a criatividade e a coordenação motora enquanto se divertiam.

No consultório médico, proporcionámos momentos para que as crianças aprendessem mais sobre o corpo humano, nomeadamente a função de alguns órgãos e sistemas do corpo, bem como a importância da saúde e do bem-estar, como por exemplo ter uma alimentação saudável e uma boa higiene pessoal.

Cabe ressaltar a importância de proporcionar estas atividades, pois elas podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. De acordo

com Piaget (s.d., citado por Papalia & Olds, 1981), as crianças em idade pré-escolar encontram-se no período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. Segundo este autor, é neste período que as crianças desenvolvem a função simbólica, sendo que esta possibilita a representação e a reflexão sobre as pessoas. Assim, compreendemos que as experiências são uma das estratégias que vão ao encontro das características que as crianças possuem no período pré-operacional e, por isso, esta estratégia favorece o processo de ensino-aprendizagem.

Além disto, é uma forma de introduzir conceitos importantes desde cedo, como a importância do trabalho, da responsabilidade e do respeito pelo trabalho das outras pessoas.

3. A Prática Pedagógica no Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto realiza-se uma breve descrição do contexto em que decorreu o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se uma perspetiva abrangente de todo o trabalho realizado e faz-se uma análise crítica de algumas experiências de aprendizagem implementadas.

3.1 Caracterização da Escola e do Meio Envolverte

Neste ponto irei fazer uma breve caracterização e um enquadramento do meio envolvente da escola/núcleo onde decorreu o estágio, em contexto do 1.º CEB.

O núcleo escolar situava-se numa cidade da ilha de São Miguel e inseria-se numa Unidade Orgânica de uma Escola Básica. Dispunha de Educação Pré-Escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Estava rodeado de diversos locais passíveis de aproveitamento para o desenvolvimento de aprendizagens ligadas com o quotidiano dos alunos, nomeadamente, diversos Jardins Públicos, instituições de diferentes níveis de ensino, uma biblioteca e zonas comerciais, incluindo lojas de comércio tradicional.

De acordo com a informação disponibilizada pelo Projeto Educativo de Escola (PEE) da Unidade Orgânica, a população escolar deste núcleo provinha de diferentes meios socioeconómicos e culturais e de diferentes localidades. Os alunos eram, essencialmente, de nacionalidade portuguesa, embora houvesse alguns casos pontuais de alunos oriundos de outras nacionalidades.

Neste núcleo existiam três turmas em Educação Pré-Escolar, onze do 1.º CEB e duas de ensino especial. No total de 213 alunos, 47 frequentam a Educação Pré-Escolar e 166 o 1.º Ciclo.

Estes alunos dispunham 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, existiam ainda as salas de convívio dos assistentes operacionais e dos professores. Também há a referir a existência de rampas de acesso no rés-do-chão, especialmente destinadas aos alunos com dificuldades de locomoção.

O pessoal docente era constituído por dezoito docentes, inclusive os de ensino especial. Quanto ao pessoal não docente, existiam oito assistentes operacionais.

O núcleo escolar estava envolvido no projeto intitulado “Ciência Divertida”. Este projeto destinava-se ao 1.º Ciclo e permitia desenvolver um conjunto de programas educativos e de entretenimento que se baseavam no ensino experimental, abordando as áreas do conhecimento de uma forma recreativa e informal privilegiando componentes educacionais tão importantes como a espírito de grupo e a entreajuda, para a concretização de objetivos comuns.

No tempo de recreio, as crianças em Educação Pré-Escolar estavam separadas das crianças do 1.º Ciclo com vista a se evitarem grandes confusões, contudo compreende-se a necessidade de se evitar a confusão e até contágios virais, mas importa ter presente que essa separação não deve dificultar as potencialidades que há na interação entre crianças de diferentes idades e anos de escolaridade. Essa interação deve ser, sempre que possível, promovida de alguma forma e sempre que haja condições para tal.

Considerando esta caracterização, durante o estágio demos especial atenção aos vários locais envolventes da escola, tirando o máximo proveito deles para proporcionar um ensino e aprendizagem mais eficaz.

3.2 Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula (Fig. 23) estava organizada de acordo com as necessidades da turma e da sua funcionalidade para a realização das atividades quotidianas, permitindo o desenvolvimento de um leque diversificado de experiências de aprendizagem e de dinâmicas educativas.

Assim, relativamente à organização do espaço, as mesas da sala estavam organizadas em quatro linhas horizontais, compostas por um número variado de alunos, uma vez que cada mesa era destinada para uma ou duas crianças.

A sala possuía dois quadros, o central, que funcionava como principal suporte de registo da informação, e outro lateral, magnético, para informações adicionais. Detinha ainda alguns placards para a exposição dos trabalhos dos alunos ou de cartazes de consolidação de conteúdos.

No fundo da sala existia mobiliário diverso constituído por vários armários, sendo estes utilizados para a arrumação de materiais das diversas áreas, e uma bancada com um lavatório, o que facilitava a higiene dos alunos e também apoiava as atividades desenvolvidas no contexto de Expressão Plástica.

É de salientar que esta sala apresentava uma boa iluminação, fornecida pelas janelas que percorriam tanto o lado direito como esquerdo da sala. Porém, tornava-se, por vezes, um obstáculo, aquando da projeção de PowerPoint e/ou vídeos. Concluindo, é relevante que o professor concretize, ao longo da sua prática educativa, uma boa gestão do espaço físico, facultando aos alunos, um ambiente originador de várias aprendizagens. Quanto aos recursos existentes, foram utilizados na prática, consoante o conteúdo a trabalhar e a necessidade do seu uso.

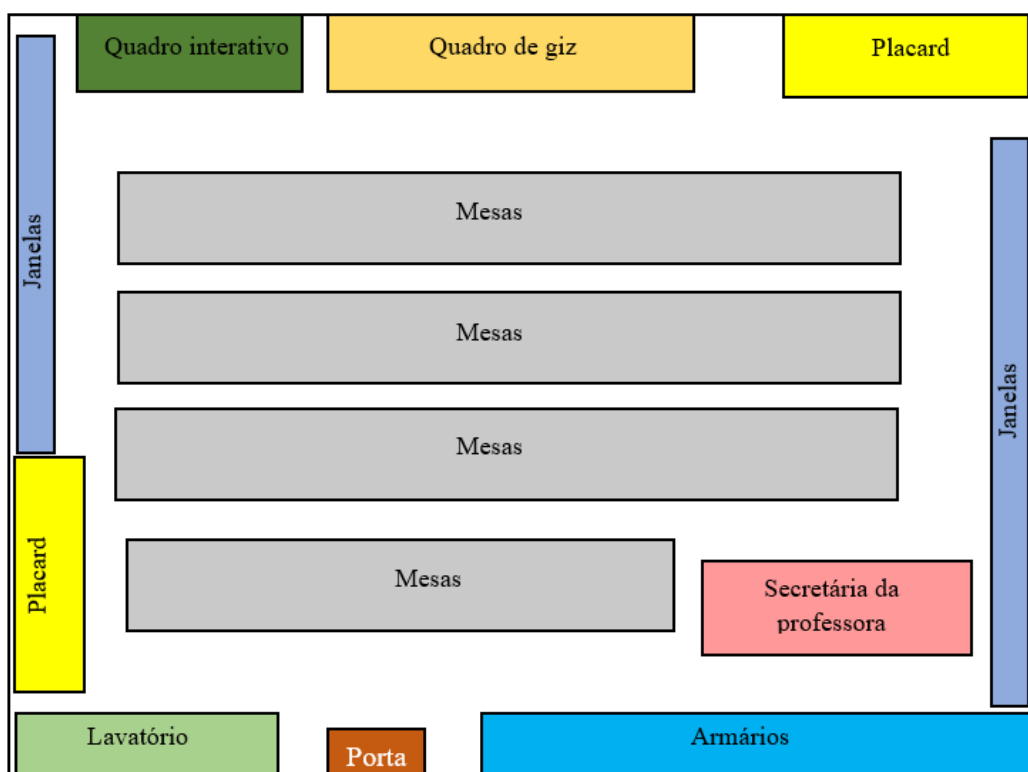


Figura 23: Planta da Sala de Aula

3.3 Caracterização da Turma

A turma do 3.º Ano do 1.º CEB em questão era constituída por quinze alunos, nove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

Relativamente à dinâmica global, a turma era extremamente interessada, empenhada, curiosa e motivada para a aprendizagem, destacando-se, paralelamente, um espírito expectante pelas atividades desenvolvidas. Era bastante heterogénea, uma vez que havia alunos com elevada concentração e autonomia e com facilidade em termos de aquisição e aplicação dos conteúdos, no entanto, outros demonstravam alguma dificuldade, ou seja, demonstravam falta de segurança, de autoestima e de autoconfiança o que contribuía para a falta de concentração e condicionava a aprendizagem de novos conteúdos e/ou a resolução de exercícios, requerendo por isso maior atenção por parte do professor. As crianças eram manifestamente compreensivas quanto às diferenças individuais, respeitando os diversos ritmos de aprendizagem existentes no grupo.

No que respeita à área do Português, alguns alunos apresentavam dificuldades a nível da leitura de textos em prosa, principalmente no que toca à entoação que devia ser dada a este género de textos e que estava relacionada com os sinais de pontuação empregues o que, conseqüentemente, dificultava a compreensão leitora. Na Matemática, as dificuldades incidiam sobretudo na resolução de exercícios utilizando a multiplicação. Notava-se que, para certos alunos, era mais fácil resolver um problema mentalmente do que quando utilizavam o algoritmo da multiplicação. No que toca ao Estudo do Meio, esta era a área onde os alunos se encontravam mais motivados e atentos aos conteúdos que eram explorados. No entanto, uma vez que os conteúdos trabalhados, na sua maioria, apelavam à memorização de termos e à relação entre conceitos, por vezes os desempenhos dos alunos nesta área eram baixos, por não terem estas capacidades bem desenvolvidas. Em relação às Expressões Artísticas, o grupo mostrava bastante interesse nas atividades relacionadas com esta área. Os alunos pareciam-se mais livres e mais dispostos a partilhar ideias e ajudar os colegas. As artes são de extrema importância no processo educativo de cada criança, na medida em que a sua utilização, ao longo da escolaridade, pode contribuir para o reforço do desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, social, assim como proporcionar o pensamento criativo.

Nesta turma havia duas crianças com necessidades educativas especiais, sendo que uma delas apresentava problemas cognitivos de nível superior, défices de atenção, de percepção e de cálculo. A outra criança sinalizada apresentava problemas de disgrafia, dislexia, disortografia e discalculia. Contudo, esta criança conseguia acompanhar a restante turma em todas as áreas curriculares, à exceção do Português.

Assim, com base nos objetivos enumerados na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, compreende-se que, para que todos os alunos consigam obter sucesso escolar, é essencial que o professor atente as especificidades de cada criança e desenvolva diferenciação pedagógica, de modo a adequar as suas práticas a essas especificidades e à evolução de uma sociedade que se encontra gradualmente mais desafiante. Para tal, procurámos realizar diversas atividades adequadas ao nível do desenvolvimento dos alunos tendo em conta as suas especificidades e dificuldades.

3.4 Apresentação Geral das Práticas Pedagógicas

Neste estágio foram fundamentais e estruturantes os processos de observação, avaliação e reflexão, que permitiram monitorizar as aprendizagens e a evolução dos alunos, favorecendo a adequação contínua da nossa ação. Assim sendo, nos momentos de equacionar e de fundamentar o que era relevante, adequado e exequível ao longo das intervenções, apoiamo-nos e sustentamo-nos nos documentos orientadores para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como as *Aprendizagens Essências*, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*, entre outros

Todas as sequências didáticas tiveram por base as observações realizadas. Conhecendo o grupo de alunos, conseguimos identificar as suas dificuldades e habilidades, adequando assim, as estratégias e metodologias de ensino, com vista a potenciar as aprendizagens. Tal como refere Barroso (2003), a planificação permite ao professor elaborar um plano do que poderá ser a sua aula, definindo os objetivos, conteúdos e atividades que pretende realizar juntamente com os alunos com vista a beneficiar as aprendizagens dos mesmos. O professor terá ainda de controlar o tempo de modo a conseguir uma boa organização e gestão do currículo. Consideramos, no entanto, que esta organização leva o seu tempo, uma vez que é necessário conhecer bem o grupo

de alunos, sendo que cada um tem o seu ritmo de trabalho e estes ritmos, por vezes, variam consoante o tipo de tarefa proposta. Neste sentido, tendo em conta a diversidade de alunos, na sala de aula, foi necessária uma pedagogia personalizada de forma a potenciar aprendizagens a todos os alunos.

Portanto, a nível geral, procurámos, mais uma vez, criar recursos para que todos os alunos aprendessem, tornando assim as aprendizagens diversificadas, centradas nas diferenças individuais de cada aluno, de modo a facilitar uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências.

Foi sempre nosso objetivo, sempre que possível, explorar várias estratégias de ensino, de forma a criar aulas mais dinâmicas em que conseguíssemos envolver os alunos com motivação e empenho nas tarefas propostas. De acordo com Lourenço e Paiva (2010) “Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspeto” (p. 138). Fizemos questão de promover um ambiente em que os alunos fossem os protagonistas na sala de aula, pretendendo estimulá-los a participar ativamente na aula, com motivação e empenho, tanto oralmente como através da realização de tarefas no quadro, desafios entre outros.

À semelhança do que foi feito na apresentação de todas as atividades desenvolvidas ao longo da nossa prática pedagógica no Pré-Escolar, segue-se um quadro de síntese, relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual as atividades aparecem enumeradas cronologicamente e agrupadas por semana de intervenção.

Como forma de simplificar a leitura do quadro que se segue, concedemos a cada área/domínio/subdomínio de conteúdo uma cor e assinalamos com o símbolo ** as intervenções realizadas juntamente com o outro elemento do par pedagógico. A negrito, destacam-se as duas sequências didáticas e as respetivas atividades que serão neste relatório objeto de análise aprofundada.

Calendarização		Áreas/ Domínios/ Subdomínios de Conteúdo																		
Intervenção	Atividade	Português					Matemática			Estudo do Meio				Educação Artística				Cidadania e Desenvolvimento	Educação Física	TIC
		Oralidade	Leitura	Ed. Literária	Escrita	Gramática	Números e Operações	Geometria e Medida	Organização e Tratamento de Dados	Sociedade	Natureza	Tecnologia	Soc./Nat./Tec.	Artes Visuais	Exp. Dramática/Teatro	Dança	Música			
28 a 30 de março	B1-Exploração do texto descritivo.																			
	B2- A planta e a sua constituição.																			
	B3- Leitura de números.																			
	B4- Problemas de dois passos.																			
	B5- Visita de estudo aos Serviços de Des. Agrário de S. Miguel.																			
	B6- Construção de um herbário.																			
2 a 11 de maio	B7- Exploração do conto literário: “O gato das Botas”																			
	B8- Jogo: “O STOP da tabuada”																			
	B9- Os animais																			
	B10- “Ai se eu mandasse...”.																			
	B11- Baú dos problemas.																			
	B12- Criar e inovar.																			
	B13- Elaboração de um robô com materiais recicláveis.																			
	B14- Conversão de unidades de medida de comprimento do sistema internacional (SI).																			
	B15- Exploração do conto literário: “As Fadas”.																			
	B16- Aula de YOGA.																			
	B17- Visita de estudo ao Museu Carlos Machado.																			
30 de maio a 8 de junho	B18- Discurso direto.																			
	B19- O relevo e as rochas.																			
	B20- Jogo: “O STOP da gramática”.																			
	B21- Sólidos geométricos.																			
	B22- A entrevista																			
	B23- Descobre os divisores.																			
	B24- Experiência: A permeabilidade dos solos.																			
	B25- Dados gigantes.																			
	B26- Dia da criança.																			
	B27- Números racionais não negativos.																			
	B28- Cores primárias e secundárias.																			
	B29- “Roleta dos Génios”.																			
	B30- Corpo em ação.																			

	B31- Verbos irregulares.																		
	B32- Maquete: Formas de relevo.																		
	B33- Escada das conversões.																		
20 de junho	B34- “Chegaram os barcos”.																		
	B35- O turismo e as construções.																		
	B36- Representação e interpretação de dados.																		
21 a 22 de junho **	B37- Exploração do poema: “O Mar”.																		
	B38- Reconhecer regularidades em sequências e em tabelas numéricas.																		
	B39- Experiência de mecânica simples.																		

Quadro 2- Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico II

Através do quadro apresentado, pode-se observar que a nossa ação no 1.º Ciclo do Ensino Básico compreendeu um total de cinco intervenções nas quais foram realizadas 39 atividades que possibilitaram desenvolver competências em diversas áreas de conteúdo. Estas intervenções foram organizadas e fundamentadas em sequências didáticas e foram alvo de avaliação e reflexão.

De forma a ter uma melhor percepção acerca do trabalho que foi desenvolvido, algumas áreas de conteúdo foram divididas nos seus domínios. Assim sendo, no caso do Português subdividiu-se em Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática; a Matemática em Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados; no Estudo do Meio consta a Sociedade, Natureza, Tecnologia, e Sociedade/Natureza/Tecnologia; e a Educação Artística subdividiu-se em Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música.

Ao analisar-se o Quadro 2 podemos perceber que dentro da área de conteúdo de Português o domínio da Oralidade foi o mais evocado seguindo-se o da Leitura. Segundo *o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), espera-se que o aluno ao sair da escolaridade obrigatória seja um cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (p. 15). Com base neste pressuposto podemos afirmar que é fundamental que a Oralidade acompanhe o aluno ao longo do seu percurso escolar, assim como é importante que os alunos adquiram competências que envolvem combinações de

conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo desse percurso. Essas competências estão divididas em áreas que se complementam entre si. Em todas as áreas, a Oralidade é uma parte integrante dos conteúdos, já que tanto o professor quanto o aluno utilizam a comunicação para explicar, expor dúvidas e opiniões, assim como as suas vivências.

Em relação à área de Matemática, nota-se que o domínio mais evocado foi o de Números e Operações, o qual teve uma grande importância no desenvolvimento da compreensão matemática, uma vez que forneceu uma base sólida para os restantes domínios, como o de Geometria e Medida, e Organização e Tratamento de Dados.

No que respeita à área de Estudo do Meio, percebe-se que o domínio com uma maior prevalência foi o da Natureza. Isto deveu-se ao facto de procurarmos proporcionar aos alunos experiências práticas e observações no meio natural, para que pudessem compreender melhor o mundo em que vivem e desenvolvessem uma maior consciência ambiental.

Dentro da área de Educação Artística, o domínio das Artes Visuais foi o mais evocado, seguindo-se a Expressão Dramática/Teatro e, por último, a Dança e a Música com o mesmo número de evocações. Apesar de as Artes Visuais serem o domínio mais evocado, reconhecemos a importância e a riqueza dos restantes domínios. Tentámos promover todas as formas de expressão artística dentro da Educação Artística. A este respeito, a posição de Arno Stern (1974) considera que:

é necessário “não ensinar”, mas “fazer” educação artística. É necessário partir das necessidades da criança e não de um sistema de ensino. As técnicas criadoras e sobretudo a pintura livre têm virtudes educativas. É necessário fazer educação pela arte. Mas não se enganem, não se trata de utilizar a arte para iniciação artística. A arte não entra na criança, sai dela. (Arno Stern, 1974, p. 20)

Em relação à área de Cidadania e Desenvolvimento, vê-se que foi evocada oito vezes, sempre articulada com alguma(s) das restantes áreas. Segundo o modelo defendido por um vasto leque de autores, trata-se de uma área transversal a todas as áreas do currículo, podendo ser envolvida nas diferentes dimensões da Educação.

Tanto a área de TIC como a de Educação Física foram as que obtiveram uma menor exploração. Em relação à Educação Física, esta situação justificou-se pelo facto

de haver um professor na escola a lecionar estas aulas, contudo propusemos e concretizámos duas aulas ao longo de toda a nossa intervenção pedagógica.

No que respeita à área de TIC, esta também teve uma baixa prevalência, uma vez que os computadores da sala de multimédia nem sempre estavam nas melhores condições e por isso mesmo as horas destinadas às TIC muitas vezes eram substituídas por Estudo Integrado ou os alunos aproveitavam para finalizar alguns trabalhos pendentes.

3.4.1 Sequência de Atividades sobre Animais e Sustentabilidade Ambiental

Por ser uma turma muito ativa e estar constantemente receptiva à aquisição de conhecimentos, procurámos fazer propostas de atividades desafiadoras para que não se tornassem demasiado fastidiosas para os alunos. Neste sentido, no que respeita à área disciplinar de Estudo do Meio, na abordagem ao tema dos animais, levámos para dentro da sala de aula: dois coelhos e alguma erva para os alunos os alimentarem (Fig. 26); várias codornizes (Fig. 24); ovos de codornizes (Fig. 25) frescos e cozidos; algumas minhocas (Fig. 27); e um peixe.

De uma forma geral, pretendíamos criar a oportunidade de os alunos contactarem com os referidos animais, pois é muito comum as crianças se relacionarem com o cão e o gato, mas nem sempre têm a possibilidade de contacto direto com outros animais.

Assim sendo, numa primeira fase optou-se por uma abordagem mais concreta, partindo, numa fase posterior, para uma abordagem mais abstrata, uma vez que a observação, o conhecimento e a interação dos alunos com os animais constituem uma mais-valia na construção do conhecimento do mundo e no desenvolvimento global da pessoa.

Concluímos que esta atividade foi bastante significativa, pois para alguns alunos esta tinha sido a primeira vez que tinham visto estes animais ao vivo. Face a esta interação com os animais, os alunos tiveram a oportunidade de ver, sentir, tocar e fazer conexões com o amplo mundo dos animais. Desta forma, conseguiram comparar e classificar animais, verificar o tipo de alimentação de cada animal e a forma como eles se deslocam, entre outros aspetos.

Como os animais despertam uma enorme curiosidade nas crianças, estas, ao contactarem diretamente com eles, aprenderam que todos os seres vivos precisam mais do que apenas comida e água para sobreviver. As crianças viram diretamente como o seu comportamento e ações afetam os outros, pois observar e cuidar de um animal incute senso de responsabilidade e respeito pela vida. Assim sendo, convocámos também a área de Cidadania e Desenvolvimento, promovendo a interdisciplinaridade, ou seja, a integração entre conteúdos de várias disciplinas.



Figura 24- Codornizes



Figura 25- Ovo de codorniz



Figura 26- Aluna a alimentar o coelho



Figura 27- Observação de minhocas

Como forma de visualizarem alguns animais do mundo e, em especial, dos Açores, fizemos uma visita de estudo ao Museu Carlos Machado (Figs. 28, 29 e 30), e realizámos o *Circuito de História Natural*.

Esta visita foi bastante gratificante, pois os alunos tiveram a oportunidade de consolidarem os conhecimentos adquiridos anteriormente e confrontá-los com os recém-adquiridos, pois, no caso, o museu foi fonte para novos conhecimentos e descobertas.

Neste sentido, entendemos que seja necessário criarem-se oportunidades para os alunos adquirirem conhecimentos além dos que já possuem, e dominarem um pouco do

que é nosso. Mais facilmente os alunos, e até mesmo os adultos, conhecem certos animais selvagens, mas não conhecem um priolo ou um pombo-torcaz-dos-Açores. Quando regressámos à sala, fizemos um pequeno balanço da visita. Cada aluno referiu o que gostou mais da visita e cada um indicou um detalhe diferente por exemplo, uns referiram que adoraram ver os animais embalsamados de perto e em tamanho real. Outros ficaram fascinados com as peculiaridades e monstruosidades bovinas, como uma vaca com duas cabeças. Para além disto, houve também aqueles que ficaram impressionados com a diversidade de espécies marinhas expostas, tornando, assim, a visita mais enriquecedora, pois ela marcou cada um por um determinado acontecimento que, possivelmente, guardará na memória, contribuindo para o seu conhecimento.



Figuras 28, 29 e 30- Visita de Estudo ao Museu Carlos Machado

Por outro lado, na sociedade atual as crianças encontram-se sujeitas a uma estimulação excessiva própria da vida moderna, horários demasiado preenchidos, pressão e competição escolar, fatores estes que contribuem para aumentar a ansiedade, dispersão, falta de atenção e concentração. Deste modo, procurámos harmonizar as suas energias numa aula de Educação Física, mais propriamente de Yoga (Fig. 31).

Iniciámos a aula com um breve aquecimento respiratório. Os alunos respiraram profundamente, fazendo associações com o enchimento do balão na inspiração e com o zumbido da abelha numa expiração lenta, com a boca quase fechada. Posto isto, fizeram um aquecimento físico, com a coreografia da saudação ao sol, cantando e imitando os

nossos movimentos. Também foram realizadas outras posturas e diversos movimentos. No final, em termos de relaxamento, apresentámos uma narrativa na qual iam surgindo diversos animais. À medida que os animais iam aparecendo, os alunos tinham de executar o movimento referente a cada animal, seguindo as nossas orientações e imitando os nossos movimentos e posições. Por exemplo, para o leão foi usada a seguinte narrativa: *“Sentado sobre os calcanhares, com as mãos nos joelhos e com os olhos fechados, inspira profundamente e levanta um pouco os ombros, mantendo os braços tensos. Quando expirares, sentes-te como um leão muito zangado. Abre bem os olhos e a boca, deita a língua de fora o mais que conseguires, rugindo ruidosamente. Abre os dedos como se fossem as garras do leão e coloca-as junto dos joelhos, empurrando também o peito para a frente. Depois de rugires, relaxa outra vez e volta à posição inicial com os olhos fechados. Com o leão aprende a ser corajoso nas tuas ações”*.

Não foi possível concretizar a aula ao ar livre, algo que constava da planificação, devido às condições climatéricas. Assim sendo, a aula realizou-se no pavilhão da escola. Como esta aula se baseou, principalmente, em executar posições/movimentos referentes a diversos animais, os alunos usaram o próprio corpo para reproduzir e se ajustarem a diferentes posturas. Notámos que determinados alunos sentiram dificuldades em executar algumas posturas corporais, nomeadamente, nas posições que envolveram equilíbrio. No entanto depois de orientarmos o exercício, pudemos perceber a entrega dos alunos, mesmo tratando-se de algo ainda não tão conhecido por eles. Dessa maneira os ajustes e orientações foram surgindo aos poucos de acordo com as necessidades apresentadas pela turma.



Figura 31- Aula de Educação Física- Yoga

No âmbito da sensibilização para a sustentabilidade ambiental, investiu-se em ações que incentivassem a reciclagem de materiais que a escola eventualmente descartaria para o lixo. Assim, a nossa turma decidiu participar no concurso “Constrói o teu Robô. Concurso Atelier do Código”, promovido pela Direção Regional da Educação e a Associação Nacional de Professores de Informática, com o intuito de motivar professores e alunos para um envolvimento transversal com as áreas da computação, da programação e da robótica, e de incentivar o trabalho colaborativo em torno de um projeto comum. A turma ficou radiante com a ideia de se construir um robô com materiais recicláveis.

Inicialmente, em grande grupo, debatemos sobre algumas questões ambientais e alguns alunos referiram os cuidados que tinham para com ambiente, nomeadamente na separação do lixo. Também refletimos sobre a reciclagem do papel, por contribuir para a redução do abate de árvores e a preservação de espécies animais, como os insetos e os pássaros, que delas dependem. Ao abordarmos estes assuntos com os alunos desde cedo, temos a expectativa de que eles se tornem adultos responsáveis e conscientes no papel de conservação do planeta Terra.

É urgente uma educação para a sustentabilidade. De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é importante “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (p. 31).

Quando se passou à construção do robô com materiais recicláveis, os alunos, rapidamente, deram várias sugestões de como o poderiam construir, até que chegaram a um acordo de construir um papagaio em forma de robô. Para tal, fizeram uma espécie de pré projeto, registando no quadro os materiais de desperdício da escola e os que os alunos iam referindo ter em casa e que já não necessitavam, as tarefas a realizar e os grupos que ficariam encarregados por determinada tarefa. Assim, um grupo ficou encarregado de fazer a cabeça do papagaio, outro grupo ficou responsável pelo tronco, outro de fazer as pernas e patas e outro de executar as penas e as asas. Esta atividade incentivou a partilha de ideias, a capacidade de saber ouvir diferentes opiniões e o desenvolvimento de atitudes de abertura e de flexibilidade perante os contributos de todos.

Relativamente à área das Artes Visuais, os alunos trabalharam diversas técnicas de expressão, tais como: O desenho - ao fazerem esboços e esquemas; Pintura, Recorte e

Colagem - com os rolos de papel higiênico fizeram as pernas do papagaio (Fig. 32) e coloriram com guaches de diversas cores. Utilizaram, também, guaches para a elaboração das asas do papagaio feitas através de pacotes de leite e pintaram também um CD, para fazer o bico; para o revestimento da cabeça e do corpo do papagaio colaram, com cola branca, jornais à volta de garrafas de plástico, que coloriram com guaches de diversas cores; recortaram e colaram diversas palhinhas a imitar as penas (Fig. 33).

Em síntese, a execução deste robô (Fig. 34) permitiu tirar partido da exploração de todo um conjunto de materiais e técnicas de expressão, que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades, tais como: a imaginação, a criação, a motricidade fina, a destreza manual e a coordenação óculo-manual. Neste sentido, a exploração correta das diversas técnicas permitiu a aquisição de várias capacidades que serão fundamentais ao desenvolvimento de atividades do quotidiano dos alunos, tornando-os assim mais autónomos no seu dia-a-dia.



Figuras 32 e 33- Construção do robô

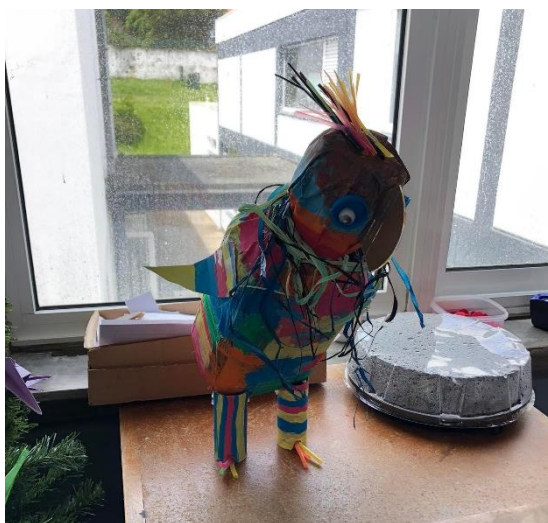


Figura 34- Robô finalizado

De seguida, será apresentada outra sequência de atividades com incidência em conteúdos da área do Português.

3.4.2 Sequência de Atividades sobre Conteúdos Gramaticais

Durante as observações constatámos que uma das principais dificuldades manifestadas pelos alunos consistia em compreender e aplicar conteúdos gramaticais. Os alunos tinham dúvidas na resolução de problemas e exercícios que envolviam o conhecimento da gramática e na realização de tarefas que convocavam a explicitação do conhecimento gramatical.

Neste sentido, propusemo-nos conceber, implementar e avaliar através de recursos e atividades de sensibilização para o desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica e sintática e aquisição de conhecimento sobre regras de flexão de verbos regulares e irregulares, atendendo a que a aprendizagem de conteúdos gramaticais se reflete nas competências de leitura, de escrita e de compreensão e expressão oral.

O ensino da gramática no 1.º Ciclo, segundo Duarte (2008), “visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (p. 18), que a mesma autora define como “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008, p. 18). Nesta perspetiva, entende-se que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2010, p. 8).

Assim sendo, mais importante do que exigir que o aluno se limite a decorar regras cuja aplicação nem sempre compreende, é mais produtivo que seja dada ao aluno a “oportunidade de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraíndo” (Silva, 2008, p. 97).

De forma a obter algum tipo de registo dos conhecimentos prévios dos alunos, sugerimos realizarem o Jogo do Stop, com diversas questões gramaticais, nomeadamente ao nível da morfologia, sintaxe, pontuação e semântica. Distribuímos por cada aluno uma folha A4 com a tabela do jogo para registarem as suas respostas. O jogo iniciou-se da esquerda para a direita, um jogador em voz baixa dizia o alfabeto e o jogador da esquerda dizia STOP. Sorteada a letra, todos os alunos escreviam palavras iniciadas com essa letra,

de acordo com o que lhes era solicitado. Terminado o tempo, cada aluno elaborava uma frase do tipo exclamativo, interrogativo e imperativo, incluindo as palavras referidas na sua tabela.

O jogo do STOP revelou ser uma mais-valia para incentivar a criatividade a rapidez de raciocínio e aumentar o vocabulário. Foi uma forma de se obter alguma informação sobre os conhecimentos dos alunos e suas dificuldades, disponibilizando-se, ao mesmo tempo, feedback, através do jogo e dos diálogos.

Posto isto, foram recordados alguns conceitos, como “O que é um verbo?”, “Quais as conjugações que conhecem?”, entre outras. Na sequência das respostas dos alunos, solicitámos que conjugassem os verbos cantar, comer e abrir. Pretendíamos que se consciencializassem de que os verbos regulares não sofrem alterações no radical e as terminações não se alteram de acordo com a sua conjugação. De seguida, projetámos uma pequena apresentação em PowerPoint, com algumas frases contendo diversas formas verbais. Tencionávamos que os alunos reconhecessem os verbos que estavam presentes nas frases e identificassem o infinitivo desses mesmos verbos. Os alunos verificaram que nesses verbos os seus radicais alteram-se ao longo das conjugações e muitas vezes não tinham as terminações próprias da conjugação a que pertenciam. Verificámos que conheciam e sabiam aplicar as regras para a conjugação de verbos regulares, mas desconheciam a existência de verbos irregulares. Alguns alunos, no entanto, conseguiam conjugar intuitivamente alguns verbos irregulares, o que demonstra uma compreensão natural do uso destes verbos e uma maior consciência linguística.

Outra atividade consistiu na realização de um jogo intitulado: A Roleta dos Génios (Fig. 35). Em cada separador da roleta havia diversas questões gramaticais, ao nível da morfologia, fonologia, sintaxe, pontuação e semântica, para os alunos responderem e/ou completarem. Dividimos a turma em grupos de dois e um elemento de cada grupo, à vez, girou a roleta e respondeu ao desafio sorteado.

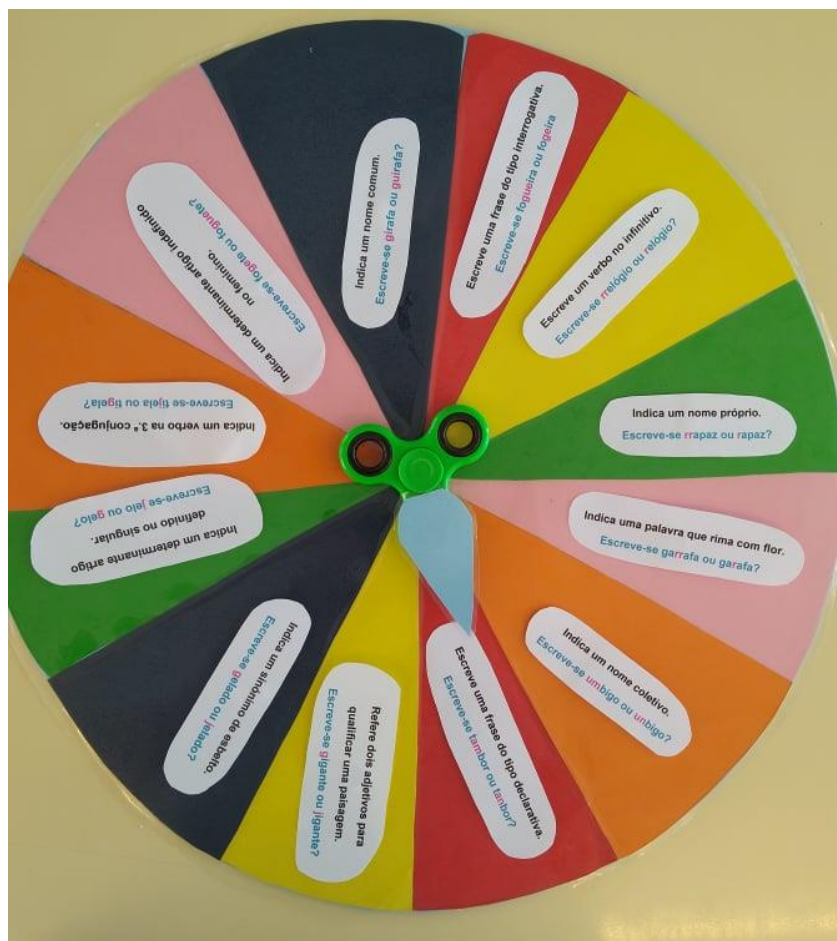


Figura 35- Roleta dos Génios

No que diz respeito à Roleta dos Génios, este recurso pedagógico mostrou ser bastante versátil, pois permitiu abordar diversos conteúdos de uma forma lúdica e dinâmica. Em cada separador colocávamos diversas perguntas/desafios para os alunos responderem/resolverem. Quando escrevíamos no sumário que iam utilizar a roleta, os alunos ficavam em êxtase, demonstrando muito entusiasmo e satisfação. Este recurso permitiu integrar as alunas com NEE, colocando questões adequadas às suas capacidades e necessidades, permitindo alguma diferenciação pedagógica. Tratando-se de alunas com dificuldades de aprendizagem, é importante proporcionar situações para que possam obter sucesso. Isso significa que, às vezes, é necessário ajustar o nível de exigência da tarefa à capacidade do aluno em questão, sem introduzir desafios exagerados. Segundo Samuel Kirk (1962) “Ter sucesso ajuda o aluno recuperar a confiança e aumenta a motivação. Confiança e motivação, por sua vez aumentam o empenho e, conseqüentemente, o sucesso” (Kirk, 1962, p. 263).

Posto isto, para a conjugação de verbos, optámos por uma abordagem lúdica através de um jogo didático, com recurso a três dados gigantes: um com os pronomes pessoais; outro com os tempos verbais (pretérito-perfeito, presente, futuro); e o último com verbos irregulares no infinitivo. Com esta dinâmica, pretendíamos que os alunos conjugassem os verbos de acordo com as indicações sorteadas.

A dinâmica foi concretizada, mas reconheceu-se que ficou centrada no grupo que lançava os dados e dava a resposta. Aquando da segunda vez que os alunos utilizaram os dados, sugerimos que todos conjugassem e registassem, nos seus cadernos de estudo, o verbo sorteado de acordo com o tempo verbal pretendido. Isto permitiu que os restantes alunos não ficassem parados enquanto um grupo estava a conjugar um determinado verbo.

No caso das alunas com Necessidades Educativas Especiais, adaptámos o jogo para incluir verbos regulares e no dado com os tempos verbais apenas constavam os termos ontem, hoje e amanhã. Esta adaptação do jogo possibilitou um aumento da autoconfiança das alunas, resultando numa maior participação e interação com os colegas.

Sendo assim, e numa perspetiva de escola inclusiva, o professor tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e deve apoiar-se nela para proporcionar momentos de enriquecimento do próprio grupo, pois, segundo Sanches (2001), “a escola inclusiva tem de ser de todos e para todos” (p. 97), sabendo que

o mais correto seria generalizar os comportamentos na sala de aula indo à procura de estratégias que consigam envolver todos os alunos para que o aluno com NEE não se sinta completamente de parte nem que os restantes alunos o vejam como alguém que não é capaz. Ou seja, o ideal é não rotular. É importante ter em conta as necessidades, mas sempre contrabalançando com a inclusão do mesmo. (Sanches, 2001, p. 97)

Em algumas atividades sugerimos trabalharem a pares. Damon e Phelps (1989, mencionados por Fernandes, 1997) referem que, quando se promove trabalho cooperativo, os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente. Os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação. O aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual mas através da interação social.

De uma forma geral, e muito positiva, foi possível constatar que os alunos foram revelando, ao longo da implementação das atividades, menos dificuldades. Notámos, sobretudo, que gostaram de poder conversar para tentar ultrapassar as dificuldades sentidas e solucionar as tarefas em causa.

No entanto, a gramática não deve ser o único foco de aprendizagem de uma língua. É importante encontrar um equilíbrio entre o estudo da gramática e a prática das competências comunicativas. Assim sendo, sugerimos uma atividade que articulasse a linguagem com outras áreas de conteúdo, como a Expressão Artística, mais propriamente com o domínio da Expressão Dramática.

Esta atividade consistiu na elaboração de uma entrevista a uma personagem célebre de alguns contos de fadas que já haviam sido explorados anteriormente. Foi realizado um sorteio (Fig. 36) e dividimos a turma em pares e os alunos tiveram que escrever e representar a entrevista (Figs. 37 e 38).



Figura 36- Sorteio das personagens para a realização das entrevistas



Figuras 37 e 38- Entrevistas

Esta atividade despertou grande interesse e empenho por parte dos alunos, uma vez que as personagens entrevistadas já eram conhecidas por eles, o que gerou muito entusiasmo e animação. Dessa forma, conseguimos aliar o estudo da língua com a criatividade e a Expressão Dramática. Com esta atividade os alunos puderam colocar em

prática os conhecimentos já adquiridos, como a conjugação verbal, a utilização correta dos tempos verbais e a construção de frases e perguntas adequadas. Para além disso, estimulou a compreensão e expressão oral em contextos específicos, como o da entrevista. Tiveram de pensar em perguntas apropriadas para entrevistar as personagens, o que exigiu o uso correto da gramática e vocabulário adequado.

Em relação à Expressão Dramática, permitiu por parte dos alunos a exploração de textos, construindo situações cénicas, desenvolvendo habilidades de representação, como a entoação e a expressão corporal. Tal como defende Leenhardt (1974),

O jogo dramático é, para o aluno, uma forma de descobrir outros modos de comunicação, para além da palavra: aprendendo a trabalhar em grupo, a escutar, a preparar textos, individuais ou colectivos, tornando-se esta prática numa forma enriquecedora e real, onde a expressão escrita transmite toda a carga afetiva e emotiva, experienciada no jogo. (Leenhardt, 1974, p. 7)

De um modo geral, durante as nossas intervenções, em todas as áreas, tentámos que os alunos tivessem um papel ativo, partilhando e discutindo as suas ideias com os colegas da turma. Os vários momentos de avaliação das aprendizagens foram cruciais porque permitiram verificar o que foi aprendido e que dificuldades subsistiam. Os alunos também fizeram autoavaliação de trabalhos que desenvolveram, de forma a todos percebermos se as estratégias utilizadas eram adequadas ou não ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, durante a nossa experiência com esta turma, desenvolvemos algumas estratégias que permitiram pôr em prática vários instrumentos de avaliação, ou seja, grelhas de observação, listas de verificação e escalas de classificação, tendo em conta o que se pretendia avaliar. Consideramos que é através da avaliação que temos consciência das aprendizagens ou dificuldades dos alunos, bem como da respetiva evolução, tornando-se, assim, fundamental para conseguirmos adaptar as nossas estratégias de ensino às suas necessidades. As avaliações só têm significado para os alunos se o professor lhes der *feedback* sobre o que fizeram e saiba motivar cada aluno a trabalhar para superar as suas dificuldades. É importante que o aluno compreenda onde errou e porque errou.

Por fim, consideramos que todo este percurso, repleto de altos e baixos, permitiu um novo olhar acerca do 1.º CEB, pois, fomos crescendo todos os dias em comunidade,

aprendendo com os alunos, e com todos os intervenientes de ação educativa. Acima de tudo pudemos perceber de forma mais evidente a importância de trabalhar sempre os conteúdos associados ao concreto, às experiências do quotidiano, à vida, ligados às emoções e a valores. Também reconhecemos a importância de sonhar e edificar todos os dias o processo de ensino aprendizagem de forma holística, plena e autêntica, sem nunca descurar a vida da escola nem a escola da vida.

CAPÍTULO II

O ERRO NA APRENDIZAGEM. DE EXPLICAÇÕES TEÓRICAS AO ESTUDO DE VIVÊNCIAS ESCOLARES E PERSPETIVAS DE DOCENTES

1. Concepções de Erro

“Todos desejaríamos possuir o QI de Einstein, mas isso não é possível. Erro da natureza? Não, sabedoria da natureza, em que é possível o crescimento e a mudança graças à diversificação”

(Torre, 2007, p. 49).

É corrente admitir-se que o Homem procura constantemente soluções e justificações para problemas existenciais e fundamentais. Nessa procura depara-se com insucessos e fracassos, os quais representam para ele facilmente obstáculos ao seu pensamento e ação.

No Dicionário da Língua Portuguesa (s/d, p. 26), pode ler-se que o erro corresponde ao “acto de errar; inexactidão; culpa; engano” e errar consiste em “enganar-se em; desacertar; cometer erro em”. Assim sendo, na perspetiva de James Reason (2000), o erro é uma manifestação visível de uma dificuldade e surge quando uma ação não atinge o objetivo desejado. Como tal, a ideia de erro só emerge quando existe um padrão considerado correto e socialmente aceite.

Augusto (2012) admite que o erro, normalmente, é tido em conta como um engano, castigo ou punição. No ensino tradicional, o erro é visto como algo que não deve acontecer e, uma vez sucedido, deve ser anulado de imediato. Pelo contrário, um “ensino de descoberta que proporcione aos alunos experiências de investigação, reflexão e discussão encara o erro como algo capaz [de] proporcionar aprendizagem” (Augusto, 2012, p. 17). Torre (2007), nesta linha de ideias, considera que o erro não é um fim, mas sim uma estratégia. Os erros deixam de ser um fim e passam a ser um meio para promover a aprendizagem, existindo desta forma um trabalho continuado. Ou seja, o erro deve ser utilizado como um instrumento, procedimento ou conjunto de procedimentos que permitam organizar as ações de aprendizagem com o intuito de alcançar determinados fins educativos.

Para Luckesi (1998), “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).

De acordo com Torre (2007) o erro também pode ser interpretado como uma estratégia de mudança, ou seja, se reconhecemos que não há progresso sem mudança, é necessário que o ensino seja visto como uma estratégia que permite alcançar mudanças ao nível do conhecimento, capacidades e atitudes. Isto realça a importância de um ambiente educacional que consente e incentive a experimentação e reflexão sobre os erros, para que os alunos possam aprender com eles e desenvolver pensamento crítico.

Assim sendo, vários autores de referência, nomeadamente Paviani (2003), desvendaram novas perspectivas na conceção do erro, observando-o como um constituinte essencial à construção do conhecimento. Tal como refere o autor supracitado:

o não-saber está na base de todo o saber. Não sabemos, por exemplo, o que é a verdade, a realidade, quem somos, quem são os outros (...). Prova disso são milhares de páginas que já se redigiram sobre essas questões e as dúvidas, que ainda pairam, de filósofos e cientistas. Entretanto, toda a vez que falamos, escrevemos, agimos, estamos supondo uma ideia de verdade, uma conceção de realidade. (Paviani, 2003, p. 27)

Desta forma, o erro assume um papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que a ausência de conhecimento é a base para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de novas ideias. Tanto a incerteza como o erro são elementos integrantes dos processos de ensino-aprendizagem.

2. O Papel do Erro nos Processos de Ensino-Aprendizagem

Em contexto escolar, há tendência a punir o erro, com a finalidade de se evitar que seja reiterado, por se considerar que se trata de uma prática embaraçosa e inaceitável (Luckesi, 1998). Tal ação contradiz a própria essência da humanidade, visto que, desde tenra idade, o ser humano explora o mundo mediante o processo de tentativa e erro.

Os erros são uma parte natural do processo de aprendizagem e a sua correção deve ser usada para guiar e melhorar a aprendizagem, estimulando a curiosidade em querer saber mais e evitando destacar as fraquezas ou o fracasso de quem os comete. É importante que os professores e os alunos compreendam que é possível aprender a partir dos erros, gerenciando ou abordando a correção de forma mais frequente e recebendo *feedback* claro e estratégico, de forma a impulsionar uma nova tentativa até se alcançar o sucesso na aprendizagem (Zerr & Zerr, 2011). De acordo com Hattie e Timperley (2007), o *feedback* relacionado com os erros é uma das formas mais eficazes de melhorar o desempenho dos alunos.

A ideia de que os erros podem ser utilizados como uma ferramenta pedagógica não é nova. Vygotsky (1995) destaca a importância dos erros na aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Segundo Piaget (1972), os erros são uma parte natural do processo de aprendizagem e podem ajudar os alunos a construir um entendimento mais sólido e duradouro de diversos conceitos. Nesse sentido, Vygotsky (1995) destaca a importância de um ambiente de aprendizagem que valorize os erros como uma oportunidade para a construção do conhecimento. Ao incentivar a participação ativa dos alunos na identificação e correção dos seus próprios erros, o professor contribui para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, além de promover uma aprendizagem mais compreensiva e duradoura.

Torre (2007) sustenta a ideia de que, caso se considere que os erros são ocorrências regulares e aceitas no decorrer do processo de aquisição de conhecimento, é crucial que o aluno tome consciência de que pode tirar partido das suas incorreções para dominar de forma mais eficaz determinados conceitos.

Clark e Bjork (2014) afirmam que, em geral, os alunos são capazes de ultrapassar quaisquer consequências prejudiciais dos erros, ou, no mínimo, espera-se que os benefícios resultantes da correção bem-sucedida ultrapassem os custos dos erros. Já

Luckesi (2008) amplia mais esta ideia, reconhecendo que o uso do erro também pode ser uma virtude, na medida que, não chegando a uma solução com sucesso ou acerto, pode ser o princípio da descoberta desta. O mesmo autor defende que:

o insucesso, neste contexto, não significa erro; ao contrário, serve de ponto de partida para o avanço da investigação ou na busca da satisfação de uma necessidade prática co-utilitária [... Os erros] servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e a sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. (Luckesi, 2008, p. 56-57)

Contudo, em contexto escolar, tanto a presença quanto a ausência de erros podem ter um impacto motivador ou desmotivador no aluno. Quando os erros são apresentados em desafios apropriados e o aluno é incentivado a refletir sobre os seus próprios raciocínios, isso pode motivá-lo a construir novas formas de pensar. No entanto, se o desafio é muito difícil ou se há consequências negativas associadas aos erros, pode desmotivar o aluno. Da mesma forma, a ausência de erros pode ser motivadora se o aluno não enfrenta repercussões negativas e pode sentir uma sensação de sucesso, mas pode desmotivar se o processo de ensino for excessivamente repetitivo e faltar o desafio cognitivo ou a discussão dos processos de aprendizagem.

Veríssimo (2014) argumenta que a falta de motivação dos alunos pode ser causada por diversas razões, como *dificuldades em aprender*, resultando do insucesso escolar e crença na falta de habilidades, levando a um ciclo vicioso. Segundo o mesmo autor, existem estudantes que consideram que *não é importante aprender*, ou seja, não atribuem importância ao processo de aprendizagem, diminuindo assim a sua motivação. Além disso, existem alunos que não acham a aprendizagem agradável, pois consideram a aquisição de conhecimentos um processo repetitivo, exaustivo e pouco estimulante (Veríssimo, 2014, p. 80).

De acordo com Torre (2007), é natural que os professores se preocupem com o processo de ensino-aprendizagem e motivação dos seus alunos, bem como com os resultados alcançados. Estas preocupações, segundo o mesmo autor, devem levar os professores a refletir sobre as suas práticas e abordagens pedagógicas, bem como adotar uma perspectiva teórica que lhes permita analisar e resolver situações que surjam em

contexto de aprendizagem. Desta forma, os professores estarão aptos a tomar decisões adequadas e eficazes para ajudar os seus alunos a aprender e alcançar o sucesso escolar.

2.1 Caraterísticas do Erro

Com a finalidade de compreender os erros ocorridos em contexto escolar, Torre (2007) propõe a utilização do Modelo de Análise Didática dos Erros- MADE como guia para a investigação, análise e tratamento didático dos erros. Esse modelo permite a identificação das principais dimensões e categorias do erro. O MADE é composto por três momentos – Entrada, Organização (processamento) e Execução (saída) – relativamente ao processo de aprendizagem.

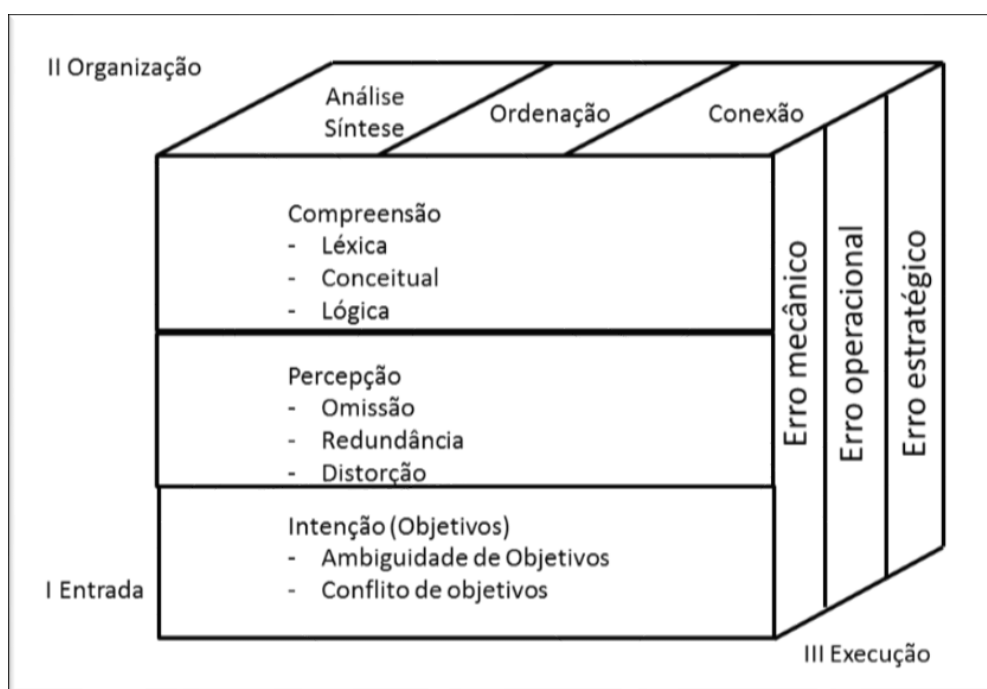


Figura 39 – Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) (Torre, 2007)

O momento de Entrada é o que pode apresentar o maior número de erros cometidos em contexto escolar, uma vez que podem surgir problemas de interpretação ou um certo desequilíbrio entre a informação de que a criança dispõe e o problema que ela tem de resolver. Os dados de entrada podem ser inadequados ou insuficientes em algum

dos três planos: intenção, percepção e compreensão. Estes problemas podem prejudicar o processamento e consequentemente a informação na saída (Torre, 2007).

Segundo o mesmo autor, os erros relacionados com a categoria das intenções são passíveis de prevenção com relativa facilidade, visto que, frequentemente, o docente é o principal agente causador da criação de situações indutoras de erros nos alunos.

De acordo com Torre (2007), no plano das intenções, há três situações de erro. A primeira relaciona-se com a falta de clareza dos objetivos, que pode ser atribuída a uma falha na comunicação entre o professor e o aluno. Isto pode ocorrer porque o aluno não compreendeu adequadamente o que o professor pretendia ou porque o professor não foi suficientemente explícito ao explicar os objetivos da tarefa.

A segunda situação, segundo o mesmo autor, decorre da complexidade dos objetivos em relação à capacidade do aluno de compreendê-los. Para evitar este tipo de erro, o professor deve estabelecer os objetivos de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, para que possam compreendê-los e alcançá-los com sucesso.

Os erros verificados na terceira situação, segundo o autor em questão, têm origem no conflito de objetivos ou no desvio da meta estabelecida. Esta tipologia de erro manifesta-se quando o aluno ultrapassa as especificações solicitadas, afastando-se do percurso adequado a ser seguido, ou quando se concentra numa parcela da temática e negligencia o desenvolvimento integral da questão. Torre (2007) afirma que “Pode a falta ou o desvio da informação inicial se transformar facilmente em desequilíbrio ou erro educativo” (p. 111).

O mesmo autor identifica três modalidades de erros pertencentes à categoria de percepção, nomeadamente: erros de omissão, de redundância e de distorção. No que diz respeito aos erros de omissão, estes ocorrem quando o aluno está sobrecarregado de informação, ou seja, possui muitas informações, mas não consegue sintetizá-las para aplicá-las numa situação específica. Estes erros também podem ser causados por distração, imaturidade cognitiva ou por análise insuficiente da tarefa, ou seja, quando o aluno não percebe alguns detalhes relevantes que devem ser considerados ao responder a questões da tarefa.

A última modalidade que se enquadra nessa categoria refere-se aos erros relacionados com a compreensão léxica, conceitual ou lógica. Estes erros ocorrem quando

há dificuldades na compreensão da tarefa. Quando o aluno compreende o conteúdo, é esperado que possa expressá-lo por palavras próprias, mas, quando essa habilidade não está bem desenvolvida, é provável que ocorram erros dessa natureza.

Após a obtenção das informações de entrada, o próximo passo é a organização das informações. O aluno ao ter dificuldade na análise e organização da informação que recebe pode incorrer em erros em todas as fases mencionadas anteriormente. Pode haver equívocos na análise e síntese das informações de entrada, bem como na ordenação dessas informações em sequência ou na conexão dessas informações com o conhecimento que já possui.

Por fim, os erros de execução são identificados, segundo Torre (2007), como erros mecânicos ou lapsos, que ocorrem quando há uma troca de sinal, letra ou palavra; erros operacionais e de distração, são frequentemente causados pelo nervosismo; e erros estratégicos, que resultam de uma utilização inadequada de uma estratégia na resolução de um problema.

Em síntese, com a utilização do MADE, o professor é capaz de identificar características do erro e proceder à sua correção com o objetivo de prevenir a sua repetição em situações futuras. Torre (2007) afirma que, embora o “MADE tenha uma primeira intenção descritiva, não há dúvida de que pode nos ser útil em nível explicativo, preditivo e corretivo” (p. 109).

2.2 Efeitos do Erro

De acordo com Torre (2007) o erro pode ter um efeito destrutivo, deturpativo, construtivo e criativo. Para um melhor entendimento destes efeitos, o autor supracitado sugere um esquema com as direções do erro.

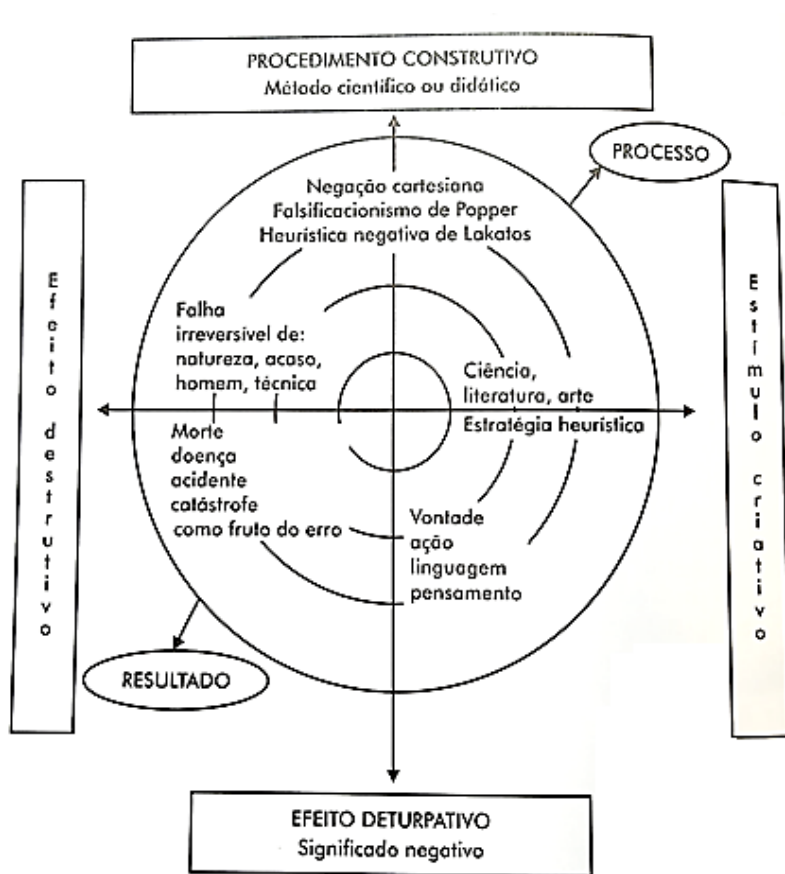


Figura 40 – As direções do erro (Torre, 2007)

As duas primeiras ações (destrutivo e deturpativo) referem-se ao erro como resultado, o efeito construtivo e criativo insere-se numa dinâmica processual. Com esta polaridade resultado-processo pode-se constatar que existe uma dupla consideração do erro: a negativa e a positiva.

O efeito destrutivo do erro entende-se como uma falha irreversível, advenha da natureza, da técnica, do homem ou do acaso. O efeito deturpativo tem um significado negativo e pode advir da ação, da linguagem, do pensamento ou até mesmo da própria

vontade. Incide-se numa desvirtuação do sentido ou de uma interpretação equivocada de algo.

Contudo o erro pode ser entendido como um estímulo criativo. Não se baseia em transformar algo negativo em positivo, mas, sim, aproveitar o efeito ou a falha como um instrumento produtivo e de crescimento. “A criatividade não está, como é natural, no erro, mas nas pessoas que são capazes de gerar novas ideias apoiando-se nele” (Torre, 2007, p. 15).

Do ponto de vista construtivo, o erro, de acordo com Torre (2007), é visto como um método de descoberta científica e transmissão didática. Pode ser interpretado como um descompasso entre o que se espera e o que se obtém. Neste sentido a sua vertente concentra-se mais a nível processual do que como resultado.

De acordo com Torre (2007), se olharmos para o erro como um resultado final, ele geralmente está associado a determinadas conotações negativas, seja como uma falha irreversível ou algo deturpador. Contudo, se este for considerado como um processo, como procedimento ou mudança de algo, ele pode adquirir uma dimensão construtiva e criativa.

2.3 Estratégias de Superação do Erro

De acordo com Pochulu (2004), a mera correção sistemática dos erros não é suficiente para eliminá-los. Em vez disso, é recomendável implementar estratégias na sala de aula que estimulem a discussão dos erros cometidos pelos alunos. Essa abordagem pode ser mais eficaz para ajudar os alunos a compreenderem e corrigirem os seus próprios erros, uma vez que promove a reflexão e o diálogo sobre o processo de aprendizagem. Para Pochulu (2004), “dar lugar ao erro na aula é trabalhá-lo, descobrindo as hipóteses falsas que levaram a produzi-lo, buscando os caminhos possíveis até redescobrir os conceitos válidos, comparando versões corretas com erróneas” (p. 12).

O autor ainda sustenta que é necessário permitir que os alunos descubram os próprios erros através do diálogo com o professor, uma vez que essa abordagem possibilita a participação ativa dos alunos no processo de superação dos erros cometidos.

Na sua perspectiva, trata-se de uma abordagem construtivista, onde o erro é visto como uma oportunidade para aprender e crescer.

Contudo, é imperativo que o professor informe o aluno de que este ainda não atingiu a solução adequada, visto que tal omissão pode efetivamente enganar os alunos ou gerar a noção relativista de que todas as ideias possuem a mesma importância (Taille, 1997).

Conforme destaca Alonso (1990), o modelo construtivista propõe que o ensino não se deva limitar à memorização de conceitos, tratando os alunos como meras “tábuas-rasas” e sem valorizar as suas experiências individuais. Embora alguns conceitos precisem ser memorizados (como é o caso do alfabeto), existem conteúdos que podem ser explorados de forma a envolver a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Fernandes (2015), o professor deve encaminhar os seus alunos para a reconstrução do conhecimento com o intuito de favorecer melhor aprendizagem. É fundamental valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Neste sentido, o professor necessita atuar como mediador, auxiliando os alunos na transição de conhecimentos deficientemente constituídos para o domínio de conhecimento científico, mais estruturado e preciso. Essa abordagem possibilita uma construção de aprendizagens mais reflexivas e significativas para os alunos (Fernandes, 2015).

Quando uma criança comete um erro, o educador ou professor deve ajudá-la a superá-lo através de estratégias que facilitem a aprendizagem do conceito ou conteúdo em questão, não recriminando ou desenvolvendo as tarefas pelas crianças, pois as mesmas necessitam de vivenciar as situações para aprender. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “através da aprendizagem pela ação – viver, experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p. 5).

Citando Hadji (1994), “se queremos gerir o erro, para lá do desempenho registado, é preciso tentar determinar as razões que lhe deram origem, e dizer o que ele revela dos conhecimentos adquiridos ou das falhas do aluno” (p. 125). A mesma opinião é partilhada por Leal (1992), quando afirma que “A ultrapassagem dos erros só pode ser feita por aqueles que os cometem, e não por aqueles que os assinalam, uma vez que as lógicas de funcionamento são diferentes” (p. 51). O professor deve interrogar-se sobre o porquê de

determinada criança ter errado e reformular a sua prática educativa, de modo a ir ao encontro das necessidades das crianças.

Compete ao professor ter a capacidade de estimular o aluno a não desistir diante dos erros cometidos. Deve despertar nos seus alunos o gosto e a vontade por aprender, surgindo como alguém que orienta o raciocínio dos seus alunos, os motiva a aprender e a saber mais, a tentar quantas vezes forem necessárias até eles serem capazes de fazer algo de forma correta e não se limitar a debitar matéria.

Segundo Torre (2007), para os alunos, cometer erros pode gerar ansiedade e culpa, o que faz com que muitos não vejam os erros como uma forma eficaz de aprendizagem de conceitos. Além disso, os alunos tendem a focar-se muito na punição que geralmente acontece quando um erro é cometido, devido a práticas de castigo nas escolas. Atualmente, espera-se que os erros sejam vistos como parte do processo normal de aprendizagem e não sejam encarados de forma negativa ou punidos nas instituições escolares. Do ponto de vista utilitário, o erro deve alertar o aluno para a necessidade de ajuda ou de informações complementares.

Cury (2004) considera que quando se faz uma análise de erros em quaisquer circunstâncias, deve-se respeitar as seguintes premissas básicas, tais como: devolver ao aluno a análise feita e discutir com ele os resultados; planejar estratégias para trabalhar com conteúdos em que há maior incidência de erros, propondo questões que envolvam o interesse dos alunos; aproveitar recursos disponíveis (jogos, material concreto, computadores) para retomar os conteúdos de formas variadas; para cada questão proposta ou tarefa solicitada, fazer uma análise crítica dos erros que surgem no grupo de alunos para aproveitar todas as oportunidades de os fazer pensar sobre o próprio pensamento.

Ramos e Cury (2014) referem ser imprescindível criar novas estratégias didáticas para a superação das dificuldades e correção dos erros. Para tal, estes autores recomendam que, depois de analisar minuciosamente a produção escrita do aluno para detetar e identificar os erros cometidos, o professor utilize recursos didáticos intervindo junto do aluno para que este identifique e seja capaz de corrigir o seu erro.

3. Vivências Escolares e Perspetivas de Docentes sobre o Erro na Aprendizagem

Na sequência da reflexão teórica acerca do erro nos processos de ensino-aprendizagem, o presente capítulo visa apresentar um estudo empírico com base em incidentes críticos recolhidos ao longo das práticas pedagógicas, em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo EB, e em discursos de duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca do papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem.

Para tal, num primeiro momento, serão explicitados os objetivos do estudo, os participantes, os métodos usados e as etapas adotadas. Num segundo momento, serão apresentados os dados e discutidos os resultados alcançados.

3.1 Objetivos do Estudo

Em geral, procuraremos compreender o papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem, o que pode ser considerado um erro, certas causas associadas ao erro e algumas das suas consequências, bem como estratégias para se lidar com o mesmo. De modo mais específico, os objetivos são os seguintes:

1. Reconhecer quem aponta mais o erro, se o adulto ou a criança.
2. Clarificar reações ao erro e que estratégias são usadas na gestão do mesmo.
3. Identificar as conceções de erro de docentes, ponderando aspetos pedagógicos que as enquadram.
4. Conhecer as representações de docentes sobre a relação entre a avaliação das aprendizagens e o erro.
5. Compreender a perspetiva de docentes sobre a gestão do erro e possíveis causas para o seu surgimento.

Assim, almeja-se conhecer melhor o papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem, em parte através de situações em que as crianças estão envolvidas e podem expressar os seus pensamentos acerca do que aprendem. Neste sentido, a expressão das

ideias das crianças associadas erro dão lugar a representações que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), são matéria de interesse científico porque são ricas de significados que importa compreender, estando também em causa, de acordo com Christensen e James (2005), um modo de ver e escutar a criança, no espaço da infância e de nele agir.

3.2 Opções Metodológicas

Como forma de complementar a reflexão acerca da nossa ação educativa em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, aspeto central do nosso Relatório de Estágio, apresenta-se, como acabado de referir, um estudo empírico que tem por base a recolha de dados sobre a presença do erro na escola, bem como a forma como educadores e professores admitem lidar com o mesmo.

O nosso estudo adota uma perspetiva qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. De acordo com Jacob (1988), uma das características distintivas deste tipo de investigação é a sua ênfase na utilização de contextos naturais, nos quais as variáveis ambientais não são manipuladas, permitindo observações autênticas e naturais.

Os participantes do estudo são, por um lado, as crianças das duas turmas de estágio e, por outro, duas educadoras e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito do processo de investigação em questão, foram utilizadas diversas técnicas para a recolha de dados, entre elas, a realização de entrevistas semiestruturadas com educadoras de infância e professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico (guião no Anexo A), bem como a recolha de incidentes críticos através da observação direta, apoiada em outros registos ocasionais que serviram apenas de consulta. Assim, foram recolhidos e analisados 16 incidentes críticos (exemplos nos Anexos B e C), complementados por registos fotográficos, alguns comentários reflexivos realizados e sistematizados regularmente após as intervenções, produtos das crianças e áudios para documentar as situações de ensino-aprendizagem relacionadas com o erro, respeitando exigências éticas, nomeadamente a pseudonimização e a destruição dos registos e áudios uma vez concluído o estudo.

De acordo com Flanagan (1954), um incidente crítico é definido como “(...) toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação” (p.166). No

entanto, o mesmo autor afirma que, para que um incidente seja considerado crítico, é necessário que o objetivo ou intenção da ação sejam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.

No que respeita à entrevista, segundo Bogdan e Blikien (1994) “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam [aspetos] do mundo” (p. 134). Assim, “esta é um modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas, um entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação” (Fortin *et al.*, 2009, p. 375).

Numa primeira fase, comunicámos aos entrevistados os objetivos e as condições da entrevista, explicando o importante contributo das suas informações para o nosso estudo. Garantimos a pseudonimização e a confidencialidade. No decorrer das entrevistas, foram utilizadas perguntas concebidas previamente, permitiu-se que os entrevistados expressassem livremente as suas opiniões e pontos de vista e não foram emitidos juízos de valor sobre o que proferiram.

As entrevistas assumiram uma natureza semiestruturada e privilegiaram as perguntas abertas, proporcionando ao entrevistado a oportunidade de dialogar acerca do tema em questão, num contexto bastante semelhante ao de uma conversa informal. De acordo com Gil (1999, p. 120, citado por Aguiar & Medeiros, 2009) “[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada [...]”. Houve, ainda, a transcrição de todas as entrevistas.

Quanto ao tratamento de dados, foi usada a análise de conteúdo temática, tanto para os incidentes críticos como para as entrevistas. “A finalidade da Análise de Conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Bardin, 1988, p. 104). É de realçar que no nosso estudo usam-se unidade de contexto, correspondendo cada uma a um incidente crítico, por um lado, e a um entrevistado, por outro.

Por fim, de modo a assegurar o rigor e ética das técnicas de recolha e de tratamento dos dados, tivemos em atenção os seguintes aspetos: veracidade dos dados; rigor na construção e aplicação dos instrumentos de recolha e tratamento dos dados, considerando critérios de validade/credibilidade, objetividade e fidedignidade/consistência; sinceridade na apresentação de perspetivas divergentes; cuidado em não descontextualizar ou alterar

as citações; divulgação dos resultados obtidos, mesmo se não concordasse com algum deles; consciência de que os fins não justificam os meios.

3.2.1 Participantes no Estudo

Como se tem vindo a referir, este estudo contou com a participação dos alunos das turmas de estágio, assim como de duas educadoras de infância e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como uma parte da nossa investigação consistiu na recolha e análise de incidentes críticos, não foi possível determinar o número preciso de participantes de cada turma, uma vez que um incidente poderia envolver diversas crianças e não existe uma correlação direta entre o número de incidentes críticos e o número total de participantes. No entanto, foram incluídos todos os alunos de ambas as turmas, assim como a educadora e a professora destas turmas e as duas estagiárias, perfazendo um total de 32 crianças e 4 adultos.

Na elaboração das siglas de identificação de cada incidente crítico, estabeleceu-se uma correspondência numérica de 1 a 16 para identificar cada um deles de forma única, correspondendo os primeiros oito à Educação Pré-Escolar. Também se procedeu à codificação dos nomes das crianças, ficando estabelecido que na Educação Pré-Escolar seriam usadas as siglas de C1 a C17 e no 1.º Ciclo do Ensino Básico as siglas de D1 a D15.

No que diz respeito às entrevistas, também como anteriormente referido, foram realizadas quatro entrevistas, duas a educadoras de infância e duas a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As educadoras de infância foram identificadas pelas siglas ED1 e ED2, e as professoras do 1.º Ciclo EB com as siglas P1 e P2.

3.2.2 Momentos relevantes da Investigação

A partir da concetualização da investigação, procurou-se recolher e registar o máximo de informações aquando dos momentos de observação e de lecionação nas turmas de estágio, com maior foco na ação da estagiária responsável pelo estudo. Como já referido, a combinação de registos fotográficos, de anotações decorrentes da observação, de algumas conversas informais com as crianças, de alguns comentários

reflexivos realizados e sistematizados regularmente após as intervenções, de gravações áudio de diversas aulas e de produtos das crianças permitiu delinear com algum rigor cada incidente crítico, a partir do seu esboço inicial.

Posteriormente, tornou-se imperativo efetuarmos a sistematização das informações até então obtidas, de modo a permitir um adequado tratamento dos dados. Deste modo, criou-se um sistema de categorias com o propósito de se codificar e reduzir as informações contidas nos incidentes críticos, facilitando a sua análise. Pois, segundo Esteves (2006) “a categorização é a operação através do qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos” (p. 109). Este sistema foi composto por seis categorias, todas elas com subcategorias. As categorias estabelecidas foram as seguintes: (1) Quem aponta o erro; (2) Capacidades afetadas pelo erro; (3) Reação do adulto ao erro; (4) Reação da criança ao erro; (5) Estratégias do adulto na gestão do erro; (6) Funções do erro.

Também se procedeu à realização das entrevistas a duas educadoras de infância e a duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após a realização das entrevistas e respetiva transcrição, foi necessário, novamente, criar um sistema de categorias para reduzir e organizar as informações obtidas através das mesmas. Este sistema foi composto por catorze categorias, todas elas com subcategorias, e algumas com indicadores. Foram definidas as seguintes categorias: (1) Princípios pedagógicos da intervenção percecionados pelo educador/professor; (2) Relação do educador/professor com os seus alunos; (3) Dificuldades ou constrangimentos percecionados pelo educador/professor; (4) Instrumentos de avaliação recorrente; (5) Funções da avaliação das aprendizagens; (6) Auto perceção dos aspetos positivos da avaliação praticada; (7) Propostas de alteração na avaliação; (8) Conceções de erro; (9) Áreas de incidência dos erros mais cometidos pelos alunos; (10) Causas dos erros; (11) Erros considerados como mais incomodativos; (12) Reação ao erro; (13) Gestão do erro; (14) Influência do erro na aprendizagem.

Após a criação e aplicação de ambos os sistemas de categorias aos dados recolhidos, procedemos à análise, discussão e apresentação dos resultados obtidos.

3.3 Apresentação dos Dados e Discussão dos resultados

Num primeiro momento, serão apresentadas as análises dos incidentes críticos recolhidos e examinados com base nos erros de aprendizagem que estiveram associados às situações registadas. Posteriormente, serão analisadas as concepções de duas educadoras de infância e de duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos os casos a informação foi organizada em quadros, cujos resultados serão comentados e discutidos.

3.3.1 Análise de situações pedagógicas envolvendo o erro

a) Intervenção de adultos e crianças na identificação de erros

Primeiramente, importou-nos determinar qual das partes, adultos ou crianças, apontava os erros presentes nos incidentes críticos, sabendo que alguns incidentes poderiam aludir a mais de um erro. Assim sendo, pretendeu-se aferir se havia uma maior tendência dos adultos em apontar os erros das crianças ou se, por outro lado, seriam as crianças a ter maior propensão para os indicar (Quadro 3).

<i>Quem aponta o erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Adulto	1, 3, 4, 5	9, 10, 11, 12, 14, 16
Criança	2, 6, 7, 8,	12, 13, 15

Quadro 3- Intervenção de adultos e crianças na identificação de erros

Com base nos dados apresentados, observa-se que são os adultos, como seria de esperar, quem mais aponta o erro. No entanto, as crianças também o fazem, havendo uma distribuição mais equilibrada na Educação Pré-Escolar. Infere-se que, com o avançar da escolaridade, poderá haver maior tendência para os adultos apontarem os erros. Cabe ressaltar, contudo, que esta análise é baseada num número reduzido de incidentes críticos, o que impede generalizações. Para além disto, outros fatores, como o tipo de erro, o contexto em que ocorreu e a idade específica da criança, podem influenciar a capacidade de identificar erros.

Releva-se que a identificação de erros por parte das crianças pode ser uma ferramenta importante para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, uma vez que

lhes possibilita aprender com os seus próprios erros e a se tornarem mais autoconfiantes e autónomos. Segundo Cavalari (2008), o que se pretende é que seja o próprio aluno a fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário que identifique e compreenda o erro para o poder ultrapassar.

b) Capacidades afetadas pelo erro

Neste ponto, considerou-se relevante compreender quais as capacidades das crianças que são mais afetadas pelo erro. Com o intuito de ilustrar essas capacidades, apresentam-se no Quadro 4 as mais impactadas pelo erro.

<i>Capacidades afetadas pelo erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Atenção		10
Oralidade/ articulação de palavras	2	
Escrita/ ortografia	1, 3	12, 13, 15
Conhecimento da gramática		9
Compreensão de conceitos	2, 5	11, 14
Motricidade fina	4, 6, 7	
Relacionamento interpessoal	8	16

Quadro 4- Capacidades afetadas pelo erro

Analisando o quadro anterior, é possível observar que, considerando ambos os níveis de ensino, a escrita e a compreensão de conceitos são as capacidades objeto de maior advertência. É também de realçar o facto de a correção de erros incidir sobretudo em capacidades do domínio cognitivo e de as dificuldades em motricidade fina terem sido apontadas apenas em Educação Pré-Escolar.

De entre os incidentes críticos recolhidos, na Educação Pré-escolar não foi detetado nenhum erro relacionado com a atenção e somente um no 1.º Ciclo do EB. A atenção é uma capacidade essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo da criança. Como afirma Mota (2014), “A atenção é um dos mecanismos mentais mais importantes para a cognição, pois ela influencia diretamente outras funções cognitivas, como a memória, o raciocínio e a resolução de problemas” (p. 25). O papel do professor como facilitador da autorregulação dos alunos é fundamental. Logo, é importante que os professores promovam estratégias de autorregulação, como a atenção, com o intuito de se fomentar mais facilmente o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

Também se pode observar que houve poucos erros com incidência em capacidades de relacionamento interpessoal. Isso pode ser justificado pelo facto de a estagiária, ao identificar os incidentes críticos, ter estado mais preocupada com situações relacionadas com conteúdos académicos do que propriamente com o relacionamento interpessoal. Talvez por isso se justifique o baixo número de incidentes em situações de relacionamento social. Era expectável que houvesse mais incidentes críticos neste campo, uma vez que, na Educação Pré-escolar, uma das principais competências a desenvolver é o relacionamento interpessoal e o saber estar em grupo. Conforme as OCEPE, “(...) as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

c) Reação ao erro

Nos quadros subsequentes, apresentam-se as diversas reações dos adultos e das crianças em relação ao erro, com base nos incidentes críticos recolhidos. O Quadro 5 ilustra as reações dos adultos perante o erro.

<i>Reação do adulto ao erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Não aponta o erro de forma explícita	3, 8	11
Ignora, passando a centrar a atenção noutra tarefa	6	
Mostra impaciência e reprovação		10, 16
Face à resposta parcialmente correta, não faz aproveitamento do erro	2	
Faz aproveitamento do erro	4, 5	9, 11, 12, 13, 14, 15

Quadro 5- Reações dos adultos ao erro

Através deste quadro, percebe-se que o adulto reage, em geral, de forma positiva ao erro. Este resultado deve ser lido no contexto do instrumento de recolha de dados adotado e por ter sido a estagiária a identificar as situações que deram origem à elaboração dos incidentes críticos, como anteriormente comentado. É que este resultado não coincide propriamente com o de outros estudos (Brasil, 2017; Espínola, 2015), na medida em que no discurso dos alunos há alguma tendência em afirmar-se que a reação do professor é negativa, embora também haja referência a reações positivas por parte do professor.

No 1.º Ciclo do EB, não se identificaram incidentes críticos em que o adulto tivesse ignorado os erros das crianças. De acordo com Villas (2013), ignorar o erro pode inibir as futuras aprendizagens significativas do educando. Em muitas situações, é necessário cometer erros para depois acertar. É o equilíbrio entre o erro e o acerto que constitui a chave para o sucesso da aprendizagem.

No entanto, com base nos erros identificados, constata-se discrepância entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo EB, na medida em que neste último nível de ensino há situações de maior aproveitamento do erro. Este aproveitamento tem a ver sobretudo com situações em que os adultos utilizavam o erro como uma oportunidade para que o aluno refletisse sobre o mesmo. No entanto, na Educação Pré-Escolar, o erro não era tão valorizado ou aproveitado, uma vez que os adultos valorizavam mais as conquistas das crianças do que os erros delas.

No Quadro 6, apresentam-se as reações das crianças perante o erro.

<i>Reação da criança ao erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Reconhece o erro	1, 4	11, 12, 13, 14, 15
Apresenta justificação	4, 8	13
Pede ajuda ao adulto	7, 8	10, 15
Corrige o erro	1, 2, 3	12, 15, 16
Acentua falta de capacidade do colega	5, 6	
Nega-se a continuar a tarefa	7	9

Quadro 6- Reações das crianças ao erro

Com base nos erros identificados, nota-se que, na generalidade, as crianças têm uma reação construtiva e positiva face ao erro, reconhecendo-o, tentando corrigi-lo ou pedindo ajuda ao adulto. Só em alguns casos as crianças apresentam uma reação negativa. Este resultado não coincide com os de discursos das crianças de outro estudo (Brasil, 2017), uma vez que maioritariamente admitiram que sentiam tristeza, mal-estar geral e preocupação. Esta divergência pode dever-se ao facto de as emoções serem dificilmente captadas no registo dos incidentes críticos e os sentimentos facilmente relatados em entrevistas.

Além disso, observa-se que, no 1.º Ciclo EB, as crianças tendem a reconhecer mais os seus erros. Sugere-se, assim, que a compreensão dos erros não é universal e pode variar de acordo com diversos fatores, incluindo o contexto e o nível de ensino no qual as

crianças estão inseridas. Acrescem os próprios instrumentos de recolha de dados em termos de investigação.

d) Estratégias do adulto na gestão do erro

Como seria de esperar, procurou-se identificar as estratégias a que os adultos recorriam na gestão do erro dos seus alunos. Pois, segundo Torre (2007), cabe ao docente a aquisição e aplicação de um vasto leque de estratégias com vista a orientar o processo de ensino nas suas múltiplas dimensões. Para isso, o quadro seguinte apresenta as estratégias apuradas nos erros identificados.

<i>Estratégias do adulto na gestão do erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Indicação do erro diretamente ou com pergunta retórica	1	11, 12, 14
Informação de que está correto	3, 4, 5	12
Pedido de justificação	1, 4, 7	13
Disponibilização da resposta correta	5	11, 14
Resposta centrada em caraterísticas/capacidades da criança	4	10
Admoestação	7	10
Advertência ou recomendação	8	9, 14, 16
Indicação de como o erro deve ser ultrapassado	4	13, 15

Quadro 7- Estratégias dos adultos na gestão do erro

De acordo com os dois primeiros itens, observa-se que em quase metade dos incidentes críticos há a indicação de que o desempenho da criança está errado ou correto e em alguns casos é disponibilizada ou reforçada a resposta correta. Observa-se ainda que apenas na Educação Pré-Escolar houve pedidos por parte do adulto para a criança justificar a sua resposta (inadequada), no sentido de se poder compreender a lógica que a criança atribuía à situação de erro. Estratégias de admoestação e advertência foram mais usadas pelo adulto no 1.º Ciclo EB.

Observa-se também que, conforme mencionado anteriormente no Quadro 5, o adulto envolvido no incidente crítico 11 não abordou o erro de forma explícita. Todavia, como estratégia de gestão do erro, o adulto optou por evidenciá-lo através de uma pergunta retórica como forma de incentivar o aluno a refletir sobre o mesmo.

Outra informação muito relevante tem a ver com a parca indicação, por parte do adulto, de como a criança poderá ultrapassar o erro. Noutro estudo a indicação de estratégias para a superação do erro foi especialmente conseguida ao nível da Educação Pré-Escolar (Silva, 2023). De qualquer forma, a disponibilização de estratégias à criança de como ela poderá ultrapassar o erro é um aspeto que carece de maior atenção pelos docentes nas situações de ensino-aprendizagem.

Estes resultados apontam para a existência de diversidade de abordagens na gestão dos erros cometidos pelas crianças, não existindo especiais diferenças consoante o nível de ensino, a não ser na falta de pedidos de justificação por parte do adulto do 1.º Ciclo EB. Também é possível que as estratégias de gestão do erro variem em função de características específicas das crianças e do tipo de erro. De acordo com Brasil (2017), “Compreender a natureza do erro proporciona um guia estratégico para as práticas de ensino” (p. 63).

e) Funções do erro

Neste ponto, considerou-se pertinente, com base nos erros identificados, compreender quais eram as funções que estes desempenham (Quadro 8).

<i>Funções do erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Refletir com o aluno	1, 5	9, 11, 12, 14, 15
Utilizar novas abordagens ao conteúdo	7, 8	10, 13, 16
Evidenciar progressos para motivar	4	

Quadro 8- Considerações sobre as funções do erro

No quadro apresentado, foram identificadas funções sobretudo enquadradas pelo uso formativo da avaliação das aprendizagens.

Percebe-se que a reflexão com o aluno é mais valorizada pelo adulto do 1.º Ciclo EB, o que pode indicar uma maior preocupação em orientar os alunos na reflexão sobre os seus próprios erros, neste nível de ensino. Isso é importante para que os alunos desenvolvam uma atitude crítica em relação ao próprio processo de aprendizagem. Conforme preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), este é um dos princípios fundamentais do ensino, que consiste em formar “cidadãos capazes de

julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Artigo 2.º).

No entanto, observa-se que, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo EB, os erros recolhidos não evidenciavam tanto os progressos dos alunos de forma a os motivar, o que poderá indicar uma menor valorização das conquistas destes. Esta situação poderá ter impacto na motivação dos alunos e reduzir o seu interesse na aprendizagem. Friedemann (1996) defende que “a motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá esforçar-se para fazer as coisas mais complexas” (p. 66). Neste sentido, Espínola (2015) também conclui que os alunos reconhecem que os erros, para além de permitirem a identificação de dificuldades, podem servir para os motivar para novas aprendizagens e descoberta de outras estratégias, para obterem apoios extra ou até aprenderem mais rapidamente.

3.3.2 Análise das perspetivas de docentes sobre o erro

a) Princípios pedagógicos da intervenção percecionados pelo educador/professor

Neste ponto são especificados quais os princípios pedagógicos da intervenção percecionados pelas educadoras de infância e pelas professoras do 1.º Ciclo EB entrevistadas. Tínhamos como intuito compreender como estas profissionais fundamentavam a sua prática pedagógica e identificar os princípios que norteavam as suas intervenções. O Quadro 9 sintetiza estes princípios.

<i>Princípios pedagógicos da intervenção percecionados pelo educador/professor</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Adaptação ao perfil dos alunos	ED1; ED2	P1; P2
Participação ativa dos alunos	ED2	
Uso de atividades lúdicas		P1
Valorização da autonomia dos alunos	ED2	
Envolvimento com a família	ED1	
Intervenção eclética, baseada em diferentes modelos de organização curricular	ED1	

Quadro 9- Princípios pedagógicos da intervenção percecionados por docentes

O aspeto que mais realça nestes dados é que tanto as educadoras como as professoras entrevistadas valorizam a adaptação da sua intervenção às necessidades e características dos seus alunos. Segundo a Declaração de Salamanca as escolas devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

No entanto, apenas ED2 referiu de forma explícita a promoção da participação ativa dos alunos na apresentação de propostas de trabalho como um dos seus princípios pedagógicos.

“Tento que sejam eles a dar sugestões, a partilharem ideias sobre os temas que gostariam que fossem abordados na sala” (ED2)

Considerando o tamanho reduzido de participantes nas entrevistas, seria de esperar que um número maior de educadores e professores dessem importância a este princípio pedagógico, tendo em conta a sua relevância para a construção do conhecimento e para a promoção de um ambiente educativo mais estimulante e enriquecedor para os alunos.

b) Relação do educador/professor com os seus alunos

Prosseguindo com a análise de dados, considerou-se pertinente conhecer a descrição que as educadoras e professoras do 1.º Ciclo EB entrevistadas faziam da relação pedagógica que mantinham com os seus alunos, para assim compreender melhor as práticas pedagógicas e as relações interpessoais estabelecidas.

O quadro que se segue (Quadro 10) está dividido em três subcategorias, sendo que uma delas possui dois indicadores e apresenta as relações que as entrevistadas admitiram ter com os seus alunos.

<i>Relação do educador/professor com os seus alunos</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Relação afetiva e de proximidade	ED1; ED2	P1; P2
Relação de confiança e respeito dos papéis e funções do adulto e da criança	ED1	P1
Relação potencialmente influenciada pelos resultados obtidos dos alunos		
Resultados escolares afetam a relação	ED1	P2
Resultados escolares não afetam a relação	ED2	P1

Quadro 10- Representações de docentes sobre as relações com os seus alunos

Na análise dos dados, observa-se que as relações interpessoais entre os educadores/professores entrevistados e os seus alunos são diversas e os discursos apontam para a presença de relações afetivas e de proximidade, sendo comuns a ambos os níveis de ensino. De acordo com Day (2004), os docentes que demonstram preocupação e conhecimento acerca dos seus alunos estabelecem relações interpessoais que promovem e aprimoram o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo as entrevistadas, os resultados escolares podem ter influência na relação entre o educador/professor e o aluno, contudo, essa influência pode variar.

Enquanto ED1 referiu que:

“(…) quando tens um aluno que te dedicas muito a ele, que ele precisa mais do teu colo, que ele é mais dependente, que ele é mais difícil em termos de comportamento, eu confesso que, se calhar, com esses alunos, fico um bocadinho mais próxima” (ED1)

Por outro lado, ED2 afirmou:

“(…) não afeta em nada a relação que tenho com eles” (ED2)

A mesma divergência de posições verifica-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto P2 referiu que:

“Quando os meus alunos obtêm bons resultados, fico muito feliz e motivada a continuar a trabalhar com eles (…)” (P2)

P1 garantiu que:

“Os resultados deles não afetam a relação que tenho com eles (…)” (P1)

c) Dificuldades ou constrangimentos percecionados pelo educador/professor

Nesta fase do estudo, revelou-se relevante conhecer as dificuldades e os constrangimentos que as educadoras e professoras inquiridas admitiam sentir no desempenho da sua lecionação, uma vez que estes obstáculos podem ter impacto na qualidade do ensino e no bem-estar de todos os intervenientes.

Assim, o Quadro 11 expõe as dificuldades e constrangimentos relatados pelas entrevistadas.

<i>Dificuldades ou constrangimentos percecionados pelo educador/professor</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
<i>Gestão da turma e das aprendizagens</i>		
Conhecer a diversidade de características dos alunos	ED2	
Gerir elevado número de alunos	ED1; ED2	
Proporcionar igual atenção a todas as crianças	ED2	
Manter os alunos concentrados		P1
Gerir situações inesperadas	ED1	
Diversificar as estratégias e materiais para determinado conteúdo		P2
Assegurar formas rígidas de avaliar, imposta pela tutela	ED1	P1
Falta de outros métodos para avaliar		P1
Ser justa		P2
Extensão dos programas		P1
Relação com as famílias	ED1	
Falta de tempo e excesso de trabalho, incluindo burocracia		P2

Quadro 11- Dificuldades ou constrangimentos percecionados por docentes

Em relação à gestão da turma e das aprendizagens, observou-se que ambas as educadoras mencionaram a dificuldade em gerir o elevado número de alunos, sendo que ED2 afirmou que esta era a sua maior dificuldade na lecionação, referindo que tem “*um número elevado de alunos no grupo*” (ED2).

ED1 também admitiu partilhar desta dificuldade, acrescentando que:

“(…) *torna-se muito difícil, todos os dias avaliar todas as crianças, 20 alunos sem apoio de ninguém dentro da sala*” (ED1).

Neste sentido, segundo Afonso (1999), é imprescindível reduzir o número de alunos por turma, de forma a possibilitar uma relação mais próxima e personalizada entre o professor e os alunos, contribuindo assim para a realização de um trabalho de qualidade.

No entanto, as professoras do 1.º Ciclo EB não apontaram para esta dificuldade, mas P1 referiu que sentia dificuldades em assegurar formas rígidas de avaliar, impostas pela tutela, como também a extensão dos programas, por limitar a possibilidade de promover a avaliação formativa:

“(...) é complicado promover uma avaliação formativa pois a extensão do programa não permite que assim seja” (P1)

A falta de tempo e excesso de trabalho também foi mencionado pela professora do 1.º Ciclo EB:

“É-nos exigida tanta burocracia que às vezes não temos tempo para preparar as aulas como queríamos” (P2)

De acordo com Day (2004), o acréscimo das tarefas burocráticas resulta numa sobrecarga de trabalho administrativo para os professores, o que compromete a sua capacidade de prestar assistência individualizada e atenção cuidadosa aos alunos.

d) Instrumentos de avaliação recorrente

Neste ponto, importou-nos saber quais eram os instrumentos de avaliação que as docentes entrevistadas reconheciam utilizar mais frequentemente, em função do nível de ensino, para avaliar a aprendizagem dos seus alunos (Quadro 12).

<i>Instrumentos de avaliação recorrente</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Ficha diagnóstica	ED1	P1
Diálogos	ED2	
Observação direta sem registos	ED1; ED2	P1
Registo periódico de desempenhos	ED1; ED2	P2
Atividades lúdicas		P1; P2
Trabalhos de grupo		P1
Provas escritas de avaliação		P1

Quadro 12- Representações de docentes sobre os instrumentos de avaliação mais recorrentes

Analisando o quadro anterior, nota-se, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, que ambas as educadoras referiram que utilizam a observação direta sem registos e o registo periódico de desempenhos como instrumentos de avaliação. ED2 enfatizou a relevância da observação direta, afirmando que:

“(...) através de observação, posso avaliar as competências que os alunos vão adquirindo ao longo do tempo” (ED2)

Por conseguinte, ED1 valorizou o registo periódico de desempenhos, afirmando que:

“(...) os registos de avaliação trimestrais também são importantes, porque nestas alturas, existe aquela obrigatoriedade de termos que registar por escrito o que é que eles são capazes de fazer ou não” (ED1)

Em relação ao 1.º Ciclo EB, ambas as professoras afirmaram que recorrem frequentemente a atividades lúdicas como forma de avaliação, algo que as educadoras de infância inquiridas não deram tanta relevância.

Importa salientar que apenas ED2 mencionou o uso do diálogo como uma ferramenta de avaliação. Mais uma vez, importa evidenciar que, dado o número reduzido de entrevistados, era expectável que mais docentes considerassem o diálogo como um instrumento de avaliação, uma vez que, segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem é um processo social que se baseia nas interações entre pares através da comunicação e o diálogo torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem.

e) Funções da avaliação das aprendizagens

Nesta fase, tornou-se relevante conhecer as perspetivas das educadoras e professoras entrevistadas acerca das finalidades da avaliação das aprendizagens que promovem. Assim sendo, o Quadro 13 apresenta as perceções das docentes entrevistadas acerca das funções da avaliação.

<i>Funções da avaliação das aprendizagens</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Identificar dificuldades dos alunos	ED1; ED2	P1; P2
Refletir sobre a leção para ajustá-la à necessidade dos alunos	ED1	P2
Procurar novas estratégias de ensino	ED1; ED2	

Quadro 13- Funções da avaliação das aprendizagens na perspetiva de docentes

Ao analisarmos o quadro anterior, podemos destacar que todos as docentes indicaram que uma das funções da avaliação das aprendizagens é identificar as dificuldades dos alunos, referindo, por exemplo:

“(...) eu consigo identificar o que eles ainda não dominam bem e onde é que têm que trabalhar mais” (P1)

“(...) eu posso ter uma ideia mais clara das dificuldades dos meus alunos” (P2)

ED1 e P2 referiram ainda que avaliação das aprendizagens desempenha um papel importante na reflexão sobre a metodologia de ensino utilizada, permitindo a sua adaptação às necessidades específicas dos alunos.

Conforme afirmado por Sim-Sim (2008) “[s]em actualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação” (p. 7). Desta forma, é importante que os educadores/professores sejam profissionais que reflitam de forma contínua sobre as suas práticas pedagógicas e que as investiguem de modo a melhorarem o seu ensino.

f) Auto percepção dos aspetos positivos da avaliação praticada

Neste ponto, tornou-se importante compreender as considerações das educadoras e professoras entrevistadas relativamente aos aspetos que consideram positivos na avaliação que exercem. Assim sendo o Quadro 14 apresenta os pontos destacados pelas docentes em relação à avaliação que praticam.

<i>Nível de ensino</i>		
<i>Auto percepção dos aspetos positivos da avaliação praticada</i>	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Identificação das dificuldades e competências dos alunos	ED1	
Uso recorrente da avaliação formativa	ED2	
Promoção de atividades lúdicas		P1
Valorização da autoestima dos alunos		P2
Adequação das respostas educativas	ED1	

Quadro 14- Auto percepção dos aspetos positivos da avaliação praticada

Analisando o Quadro 14, observamos que ED1 evidenciou como um ponto favorável da avaliação que implementa a sua capacidade em identificar tanto as limitações como as competências adquiridas pelos seus alunos. De igual modo, valorizou a possibilidade de aprimorar e adaptar as respostas educativas na avaliação que promove, como fica patente no seguinte excerto:

“(...) o que eu acho ótimo é a capacidade de reconhecer as dificuldades e as competências adquiridas, e melhorar ou adequar as respostas educativas para as crianças que precisam desta ou daquela ajuda extra (...)” (ED1)

Já ED2 referiu como aspeto positivo na avaliação que pratica o uso recorrente da avaliação formativa:

“(...) Eu estou sempre a avaliar, desde que entram e saem da sala, eu estou sempre a avaliá-los (...) Não faço uma avaliação só no final de cada período (...)” (ED2)

No 1.º Ciclo, P1 considerou que, ao recorrer à utilização de atividades lúdicas, é possível proporcionar aos alunos uma aprendizagem agradável e descontraída, afirmando:

“A avaliação Lúdica. Pois os alunos aprendem brincando de forma satisfatória para eles, e eu consigo mais facilmente avaliá-los, pois eles não estão sob pressão” (P1)

No entanto, P2 destacou, como um ponto positivo da sua avaliação, a promoção da autoestima dos seus alunos, assegurando:

“(...) uma das coisas que eu valorizo no meu tipo de avaliação é a autoestima deles (...) eu não ponho para baixo e não digo que não conseguiste (...)” (P2)

Esta declaração revela que P2 está consciente da importância da autoestima na aprendizagem dos seus alunos, valorizando o feedback positivo.

De acordo com Alcântara (1997), a valorização da autoestima e o respeito que a criança tem por si própria constituem a base para a criação de relações saudáveis e harmoniosas com os outros. Com efeito, a criança que se sente bem consigo própria atrai uma atmosfera positiva, que fará com que os outros se sintam bem com ela.

g) Propostas de alteração na avaliação

Neste contexto, procurou-se ouvir as educadoras e professoras entrevistadas sobre as suas sugestões para alterar o sistema de avaliação, caso tivessem essa possibilidade e vontade. Desta forma, o Quadro 15 apresenta as considerações obtidas durante as entrevistas.

<i>Nível de ensino</i>		
<i>Propostas de alteração na avaliação</i>	<i>Educação Pré-escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Alterar a avaliação imposta pela tutela	ED1	
Intensificar a avaliação através de atividades lúdicas		P1
Envolver mais os alunos nas decisões avaliativas		P2

Quadro 15- Relatos sobre as propostas de alteração na avaliação

Ao analisar o Quadro 15, é possível observar que ED2 considera não ser necessário alterar a avaliação vigente.

No entanto, ED1, se pudesse:

“(…) mudava só nas fichas de avaliação que são impostas pela Secretaria Regional da Educação” (ED1)

Considera que a avaliação na Educação Pré-Escolar, principalmente no 1.º Período, deveria ser só informativa, com descrições gerais das observações, e não tão rigorosa como a atual.

No âmbito do 1.º Ciclo EB, P1, se pudesse, intensificava a avaliação através de atividades lúdicas, enquanto P2 envolvia mais os alunos no processo de avaliação, referindo:

“(…) eu gostava que eles tivessem um papel mais ativo na escolha de como querem ser avaliados (…)” (P2)

A participação ativa das crianças, permite a descentralização do adulto e da sua perspetiva, possibilitando a inclusão de novos pontos de vista. Isto pode enriquecer o ambiente em que a criança está inserida e contribuir para a construção da identidade pessoal e social da criança (Domingues & Gomes, 2015).

h) Concepções de erro

Neste momento, considerou-se relevante analisar as percepções das educadoras e professoras entrevistadas acerca do erro, nomeadamente as suas concepções de erro, de modo a se obter uma compreensão mais aprofundada das suas perspetivas em relação a esta temática, fornecendo uma base sólida para a análise e reflexão sobre o assunto.

No Quadro 16, são expostas as diversas concepções das docentes entrevistadas sobre o erro.

<i>Nível de ensino</i>		
<i>Concepções de erro</i>	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Ação incorreta esperado	ED1	
Restrição de capacidades de aprendizagem		P1
Desvio em relação a resultado esperado		P2
Oportunidade de melhoria de capacidades	ED2	

Quadro 16- Concepções de erro das docentes entrevistadas

Nos dados, é possível observar a diversidade de concepções de erro entre as docentes entrevistadas.

ED1 considerou que o erro é uma ação que não foi realizada de uma forma correta ao esperado, referindo que:

“O erro é uma atitude, uma posição que nós tomamos, é uma ação menos bem-feita” (ED1)

ED2 revelou ter uma visão mais positiva do erro, considerando que este pode ser uma oportunidade para aluno desenvolver diversas capacidades. Ou seja, esta docente vê o erro como uma oportunidade de crescimento, em vez de uma falha ou inadequação:

“(…) uma oportunidade de trabalhar o aluno. Um ponto de partida para desenvolver as competências mais frágeis da criança” (ED2)

No 1.º Ciclo EB, P1 considerou o erro como uma restrição de capacidades de aprendizagem, ou seja, ela referiu que o erro pode limitar o desenvolvimento das competências dos alunos e deste modo dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

De facto, de acordo com Torre (2007), o erro, enquanto resposta incorreta ou produto final de um processo, é de natureza negativa, mas esse sentido possa ser alterado

se o reutilizarmos como informação para os processos subsequentes. Consequentemente, podemos intervir didaticamente para melhorar situações posteriores.

P2 concebeu o erro como um desvio em relação ao resultado esperado, referindo que:

“Um erro é uma falta do resultado esperado (...) nós esperamos um resultado e quando o resultado não é aquele que estamos à espera é considerado um erro”.
(P2)

Esta conceção está alinhada com as ideias de Luckesi (1995), ao afirmar que “a ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo” (p. 54).

i) Áreas de incidência dos erros mais cometidos pelos alunos

Neste ponto, procurou-se analisar em que áreas do conhecimento as docentes apontavam para uma maior incidência de erros por parte dos seus alunos.

Por conseguinte, o Quadro 17 mostra as áreas que as docentes entrevistadas consideraram que os seus alunos cometem mais erros.

<i>Áreas de incidência dos erros mais cometidos pelos alunos</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Oralidade (fala e compreensão)	ED1; ED2	
Identificação do estado do tempo	ED1	
Representação de números	ED1	
Escrita/Ortografia	ED1	P2
Compreensão da escrita		P1

Quadro 17- Representações de docentes sobre as áreas de incidência dos erros mais cometidos pelos alunos

Nota-se, assim, que em ambos os níveis de ensino, as docentes entrevistadas apontaram para uma maior incidência de erros no âmbito do Português. Na Educação Pré-Escolar, os erros mais comentados estão relacionados com a oralidade. No entanto, no 1.º Ciclo EB são destacados os erros relacionados com a escrita/ortografia e a compreensão escrita.

Contudo, importa salientar que a linguagem escrita requer uma aprendizagem formal, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, havendo a necessidade de se recorrer a estratégias de ensino que sejam adequadas para a promoção do desenvolvimento da escrita (Horta & Martins, 2004).

j) Causas dos erros

Neste ponto, pretendeu-se realizar uma análise pormenorizada das possíveis origens dos erros observados pelas educadoras e professoras entrevistadas, no que diz respeito aos seus alunos. O Quadro 18 expõe as causas dos erros apontados pelas docentes inquiridas.

<i>Causas dos erros</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Distração	ED1; ED2	P1
Falta de envolvimento e de estudo		P2
Necessidade de chamar à atenção		P2
Incapacidades cognitivas	ED1	P1; P2
Dificuldades de autorregulação	ED1	

Quadro 18- Representações de docentes sobre as causas dos erros

Como é possível observar, no âmbito da Educação Pré-Escolar, tanto ED1 como ED2 enfatizaram a ocorrência de erros relacionados com a distração, sendo considerados como a principal causa de erros. Um relato da docente ED1 ilustra esta situação:

“Há erros que eles cometem por falta de atenção, de concentração” (ED1)

No 1.º Ciclo EB, P1 também apontou para a distração como sendo uma das possíveis causas erros:

“O erro por distração, eles distraem-se (...) e isso tudo faz com que não entendam a matéria e depois tenham maus resultados” (P1)

De acordo com o Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE), os erros de distração podem ser considerados como erros de entrada, mais propriamente no plano das perceções da informação. De acordo com Torre (2007), “a distração é a causa mais mencionada pelos professores e a que recorrem mais habitualmente para explicar certos erros” (p. 112). No entanto, o mesmo autor revela que “(...) na maior parte dos casos, não

se trata de indisciplina, mas de imaturidade cognitiva. A atenção costuma aumentar com a idade” (p. 112).

Verifica-se, também, que ambas as professoras entrevistadas mencionaram que uma das possíveis causas dos erros dos seus alunos tem a ver com incapacidades cognitivas, afirmando:

“Existe o erro por realmente terem alguma dificuldade (...)” (P1)

“(...) há o erro por realmente não conseguir” (P2)

Neste caso, de acordo com o MADE, os erros causados por incapacidades cognitivas podem ser considerados com erros de organização. Segundo Torre (2007), “é aqui que entram em jogo os processos cognitivos do sujeito” (pp. 117-118). Segundo o mesmo autor, nos erros de organização são realizadas as operações de análise, síntese, conexão e sequência. A análise envolve isolar elementos, a síntese consiste em combiná-los de diversas formas, a conexão relaciona-os com conhecimentos prévios, e a sequência ordena-os corretamente.

O Quadro 19 apresenta os erros que as educadoras e professoras entrevistadas consideraram como os mais incômodos.

<i>Nível de ensino</i>		
<i>Erros considerados como mais incômodos</i>	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Distração		P1; P2
Uso de Português do Brasil	ED2	
Dificuldades de autorregulação	ED1	

Quadro 19- Erros considerados como mais incômodos

Como se pode notar ao nível do 1.º Ciclo EB, ambas as docentes referem que os erros de distração são os que lhes causam mais incômodo. Consideram que os alunos possuem conhecimentos sobre determinada matéria ou conteúdo, todavia, cometem erros com mais facilidade devido à distração.

Ao nível da Educação Pré-Escolar, ED2 refere que os erros que mais a incomodam são as crianças falarem utilizando o Português do Brasil. A educadora justifica esta

preocupação com o objetivo de promover o uso correta e adequado da língua portuguesa padrão:

“Cada vez mais o número de crianças a falarem em brasileiro está a aumentar. Isto preocupa-me, estou sempre atenta e corrijo logo quando alguém pronuncia alguma palavra em brasileiro, mas está um pouco crítico. Há crianças que só falam em brasileiro” (ED2)

ED1 expressa a sua preocupação com os erros de autorregulação. Justifica a sua inquietação pelo facto de os alunos adotarem comportamentos e atitudes inadequados.

k) Reações ao erro

Neste ponto procedeu-se à análise das reações que as docentes entrevistadas consideram ter em relação ao erro, bem como as reações que consideram que os seus alunos têm perante o erro.

O Quadro 20 expõe as perspetivas mencionadas pelas educadoras e professoras inquiridas.

<i>Reação ao erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Do educador/professor		
Pede explicações adicionais	ED1	
Analisa a resposta para ajudar a ultrapassar dificuldades		P1; P2
Valoriza o que foi alcançado a partir do erro	ED2	P1; P2
Do aluno		
Reage bem	ED1; ED2	
Reage mal	ED1; ED2	P1; P2
Goza com o colega que errou		P1

Quadro 20- Representações de docentes sobre as reações ao erro

O quadro anterior foi dividido em duas subcategorias, sendo que a primeira aponta para a reação do educador/professor face ao erro e a segunda para a reação do aluno.

Observa-se, assim, que tanto as educadoras como as professoras do 1.º Ciclo EB revelam ter uma reação positiva face ao erro dos seus alunos. O docente deve estabelecer

um ambiente de confiança, algo que, de acordo com Cury (2003), é comparado a um “edifício difícil de ser construído, fácil de ser demolido e muito difícil de ser reconstruído” (p. 99).

Deste modo, ED1 diz optar por pedir explicações adicionais, questionando os seus alunos. Se pretendemos que os alunos exerçam influência no seu próprio processo de aprendizagem, de acordo com Monteiro (2021), “ a maneira mais simples de o fazer é sempre através do diálogo, com perguntas para instigar a reflexão e encorajar a expressão da opinião própria” (p. 94).

No 1.º Ciclo EB, as reações mencionadas pelas docentes entrevistadas são comuns. Elas afirmaram que analisam as respostas dos alunos para ajudá-los a ultrapassar as dificuldades:

“Tento ajudar a ultrapassar as suas dificuldades” (P1)

“Tenho de me sentar com ele, temos de descobrir onde está o problema” (P2)

Adicionalmente, as docentes também destacaram a relevância de reconhecer e valorizar os progressos alcançados pelos seus alunos a partir dos erros cometidos.

Em relação à reação dos alunos perante o erro, as educadoras mencionaram que estes tendem a ter uma postura predominantemente positiva, reconhecendo facilmente os seus erros. Referem, no entanto, que também é comum observarem uma reação mais negativa, expressa através de tristeza e dificuldades em lidar com a frustração:

“Há crianças que já tem isto na personalidade deles, de dificuldade em reagir à frustração, aí estes reagem mal” (ED1)

“Alguns ficam frustrados e desanimados” (ED2)

No que diz respeito ao 1.º Ciclo EB, as docentes referiram que muitas vezes os seus alunos têm uma tendência para reagir de forma negativa ao erro, justificando que:

“(…) por vezes choram quando se apercebem que erraram ou quando têm uma nota mais baixa” (P2)

“(…) tenho alunos que, quando são chamados à atenção, ficam frustrados” (P2)

I) Gestão do erro

Neste ponto, procurou-se compreender as estratégias que as educadoras e professoras entrevistadas admitem utilizar para lidar com os erros cometidos pelos seus alunos, incluindo estratégias de prevenção dos erros e estratégias de superação dos mesmos.

Assim sendo, o Quadro 21 foi dividido em duas subcategorias, sendo a primeira referente às Estratégias de prevenção dos erros e a segunda às Estratégias de superação dos erros.

<i>Gestão do erro</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Estratégias de prevenção dos erros		
Estabelecer um ambiente seguro e de confiança	ED2	
Adequar as estratégias/atividades à faixa etária da turma	ED1	
Chamar à atenção	ED1	
Dialogar	ED1	P1
Disponibilizar apoios em suporte escrito	ED1	
Incentivar os alunos a lerem bem as perguntas e respostas dadas		P2
Rever conteúdos		P1
Estratégias de superação dos erros		
Promover feedback	ED1; ED2	P1; P2
Explicar com outro tipo de linguagem, por outras palavras	ED2	P1; P2
Desenvolver novas estratégias de ensino	ED1; ED2	
Dizer a palavra ou frase corretamente para que a repitam	ED2	
Sugerir a escrita da palavra várias vezes		P2
Solicitar exercícios de repetição		P2
Criar atividades mais interativas e lúdicas	P1	
Adotar a abordagem colaborativa	ED1	
Evidenciar progressos para motivar	ED2	

Quadro 21- Representações de docentes sobre a gestão do erro

Como se pode observar, no que concerne às Estratégias de prevenção dos erros, no contexto da Educação Pré-Escolar, ED2 afirmou que tem o hábito de estabelecer um ambiente seguro e de confiança, no qual os alunos se sintam à vontade para expressarem as suas ideias sem receios ou julgamentos, de forma a não terem medo de cometer erros. Pedrosa (2000) defende que “o estabelecimento de uma boa comunicação entre os diversos intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem é, sem dúvida, condição essencial para o seu sucesso” (p. 149).

ED1 afirmou que, com o intuito de evitar erros, tem o zelo de selecionar meticulosamente as suas estratégias, optando por aquelas que sejam adequadas às capacidades dos alunos e gradualmente aumentando o nível de dificuldade. De igual modo, referiu:

“Se eu sei que tenho uma turma de 3 anos, eu não vou por na sala jogos que eles não são capazes de realizar (...) nem vou promover atividades que para eles sejam difíceis (...)” (ED1)

Em relação ao 1.º Ciclo EB, P1 mencionou que utiliza o diálogo com os seus alunos como uma medida preventiva. Através desta estratégia, a professora afirmou:

“(...) é mais uma forma de eu detetar quem conseguiu acompanhar e quem não conseguiu” (P1)

Também P2 admite incentivar os seus alunos a lerem muito bem as suas respostas, como também P1 referiu que costuma fazer revisão de conteúdos.

No que diz respeito às Estratégias de superação dos erros, as educadoras e professoras entrevistadas partilham estratégias em comum. Tanto as educadoras como as professoras inquiridas mencionaram que utilizam a promoção do feedback como uma estratégia para auxiliar os seus alunos a ultrapassarem os erros:

“(...) sempre com uma atitude de refletirem sobre aquilo que estão a fazer, e depois, juntos, chegarmos, às vezes chegam logo, às vezes basta uma ajudinha” (ED1)

“(...) vou dando feedback do que estão a fazer bem ou menos bem” (P2)

No 1.º Ciclo EB, ambas as professoras referiram que, quando notam que algum aluno cometeu um erro por não compreender o conteúdo, uma das estratégias adotadas é

a explicação utilizando uma linguagem alternativa, ou seja, expressar de forma diferente ou utilizando outras palavras.

Em relação à Educação Pré-Escolar, as educadoras inquiridas mencionaram que costumam:

“Adequar ou arranjar uma estratégia diferente para ela, adequada às suas dificuldades (...)” (ED1)

“Procuro mostrar diferentes estratégias para resolver o erro que cometeu” (ED2)

No estudo realizado por Lasagabaster e Sierra (2005), constatou-se que os alunos apresentam diferentes formas de aprender e reagir aos erros. Alguns alunos necessitam de apoio visual, outros respondem a sinais sonoros e outros ainda requerem uma abordagem mais prática e interativa. Desta forma, é crucial que os docentes adotem diferentes abordagens ao erro, considerando as necessidades individuais dos alunos.

m) Influência do erro na aprendizagem

Por fim, procuramos compreender as perceções das docentes entrevistadas acerca da influência que o erro pode ter na aprendizagem. Assim sendo, o Quadro 22 apresenta as conceções mencionadas pelas docentes.

<i>Influência do erro na aprendizagem</i>	<i>Nível de ensino</i>	
	<i>Educação Pré-Escolar</i>	<i>1.º Ciclo EB</i>
Positiva		
Aprendizagem a partir do erro	ED1; ED2	
Negativa		
Frustração	ED1	
Desmotivação		P1
Baixa autoestima	ED2	P2

Quadro 22- Representações de docentes sobre a influência do erro na aprendizagem

Com base na análise no quadro apresentado, nota-se que, ao nível da Educação Pré-Escolar, ambas as educadoras destacaram que o erro pode ter uma influência positiva na aprendizagem. ED1 assegurou que o erro pode contribuir para o desenvolvimento do discernimento da criança, enquanto ED2 referiu que a criança pode utilizar o erro como uma estratégia para evitar repetições.

No entanto, ED1 também referiu que o erro pode ter um impacto negativo na criança, uma vez que pode gerar frustração se for tratado de forma acusatória:

“(...) se uma pessoa for acusar uma criança tão pequena, dizendo assim: ‘‘Isto está errado’’, aí não promove aprendizagem, se não frustração’’ (ED1)

ED2 também mencionou que o erro pode ter um impacto negativo na aprendizagem, diminuindo a autoestima da criança, quando utilizado como crítica. A criança pode tornar-se mais reservada e incapaz de superar o erro:

“(...) se utilizar como crítica para a sua autoestima, ou seja, fica cada vez mais retraído e não ultrapassa o seu próprio erro’’ (ED2)

Em relação ao 1.º Ciclo EB, observa-se que nenhuma das professoras entrevistadas mencionou que o erro pode ter uma influência positiva na aprendizagem, sugerindo, assim, um impacto negativo. Mais especificamente, P1 referiu que alguns alunos, ao enfrentarem dificuldades na resolução de exercícios, sentem-se desmotivados e perdem rapidamente o interesse:

“(...) quando não conseguem resolver determinado exercício, sentem-se desmotivados e perdem rapidamente o interesse’’ (P1)

Já P2 partilha da mesma opinião de ED2, ao reconhecer que o erro pode ter uma influência negativa na aprendizagem, afetando a autoestima da criança. Na sua opinião, isto ocorre porque existem alunos que têm uma autoestima muito baixa e interpretam o erro como uma confirmação de que não são capazes e que não vão conseguir ultrapassar o erro:

“(...) há alunos que têm muita baixa autoestima e veem no erro um reforço de que não são capazes e que não vão conseguir’’ (P2)

3.4 Limitações do estudo

Ao longo deste estudo, deparamo-nos com diversas limitações. Desde logo, no registo dos incidentes críticos, por ter sido necessário articular informações de registos de diferente natureza, como explicado anteriormente, sendo de destacar a morosidade na recuperação da informação em áudio. Durante o estágio nem sempre se consegue ter

presente a necessidade de recolha de dados para a investigação, neste caso de incidentes críticos, pelo que não foram em número elevado.

No que concerne às entrevistas, a transcrição exigiu um período considerável de tempo. Adicionalmente, deparamo-nos com outra limitação relacionada com a obtenção de bibliografia adequada para fundamentar todos os dados obtidos ao longo do estudo, o que implicou um esforço significativo de pesquisa.

Por fim, encontramos outra limitação no facto de termos um número reduzido de entrevistados, o que impossibilitou a obtenção de diversidade mais ampla de respostas, algo sempre relevante em estudos de carácter exploratório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a altura de procedermos a uma análise resumida do trabalho realizado neste Relatório de Estágio. Todo o processo de reflexão e investigação descrita proporcionou uma melhor compreensão do conhecimento adquirido ao longo da nossa formação académica, bem como contribui para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância e docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, em relação às práticas pedagógicas havidas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico constituíram o momento mais recompensador de toda a trajetória académica. Permitiu articular a teoria com a prática e adquirir, assim, maior consciência da realidade educativa na sua diversidade e complexidade.

Foi uma experiência muito produtiva, permitiu ter uma nova perspetiva sobre o papel do educador e do professor, numa visão de experimentação e aprendizagem, uma vez que de todas as disciplinas mais teóricas do curso dificilmente nos remetem para aquela que é a realidade de trabalhar com crianças que são tão sensíveis e suscetíveis a tudo o que somos e fazemos.

Em vários momentos do estágio surgiu a necessidade de parar para pensar, para reforçar algumas estratégias consideradas eficientes, mas também para mudar o rumo da nossa intervenção, com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

As intervenções pautaram-se pela existência de um fio condutor, visto que os conteúdos trabalhados numa intervenção eram recuperados na intervenção seguinte, mas com um grau de complexidade maior.

Procurámos sempre refletir sobre os desafios inerentes aos processos implementados, nunca esquecendo a tomada de decisões sobre as competências a desenvolver; os conteúdos a dominar; e a organização e gestão do ensino/aprendizagem, nomeadamente em aspetos como as temáticas a abordar, a gestão do tempo e dos espaços, as estratégias/ atividades e materiais a utilizar e a avaliação das aprendizagens, cuidando de modo especial a relação pedagógica estabelecida com todos os intervenientes no

processo. Entendemos que uma ação reflexiva proporciona o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais contextualizada, mais responsável e mais consciente.

Relativamente ao nosso estudo empírico acerca do *Papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem*, procedemos agora à apresentação das nossas considerações finais, procurando dar resposta aos objetivos estabelecidos anteriormente.

Deste modo, dando resposta ao **primeiro** objetivo do estudo, na Educação Pré-Escolar observou-se uma distribuição mais equilibrada entre adultos e crianças na identificação de erros, enquanto no 1.º Ciclo EB observou-se uma maior tendência dos adultos em apontar os erros, se comparados com as crianças.

Como resposta ao **segundo** objetivo deste estudo, no que se refere à reação do adulto perante o erro, percebeu-se que este reage, em geral, de forma positiva. No entanto, este resultado deve ser interpretado tendo em conta o instrumento de recolha de dados adotado e por ter sido a estagiária a identificar as situações que deram origem à elaboração dos incidentes críticos. Em relação à reação da criança face ao erro observou-se que as crianças, no geral, tinham uma reação construtiva e positiva ao erro, reconhecendo-o, tentando corrigi-lo ou pedindo ajuda ao adulto.

Observou-se ainda, que os adultos do 1.º Ciclo EB utilizavam mais o erro para refletirem com o aluno, o que poderá indicar uma maior preocupação em orientar os alunos na reflexão sobre os seus próprios erros.

Em relação às Estratégias do adulto na gestão do erro, notou-se que o adulto, em vez de pedir uma justificação para o erro, utilizava frequentemente perguntas retóricas. Na Educação Pré-Escolar, o adulto recorria mais ao pedido de justificação do erro e não indicava, com muita frequência, o erro diretamente ou através de perguntas retóricas. Aferiu-se também que era mais comum o adulto, no 1.º Ciclo EB, utilizar uma advertência ou recomendação como estratégia para gerir o erro do aluno. Por outro lado, no Pré-Escolar, não era tão recorrente o adulto recorrer a esta estratégia.

Respondendo ao **terceiro** objetivo do nosso estudo observou-se que a maioria das docentes entrevistadas possui uma conceção negativa do erro. Consideraram-no como uma ação que não foi executada de forma correta, de acordo com as expectativas, ou como um desvio em relação ao resultado esperado, o que poderá limitar o desenvolvimento das competências dos alunos. As docentes entrevistadas apontaram para uma maior

incidência de erros no âmbito do Português. Referiram que na Educação Pré-Escolar os erros mais frequentes estavam relacionados com a oralidade, enquanto no 1.º Ciclo EB os erros mais comuns estavam relacionados com a escrita/ortografia e com a compreensão da escrita.

Percebeu-se também que, ao nível da Educação Pré-Escolar, os erros que as educadoras consideravam como os mais incomodativos foram a utilização do Português do Brasil como também os erros de autorregulação. No 1.º Ciclo, as docentes destacaram os erros de distração como os que lhes causavam mais incomodo.

No entanto, as docentes referiram que valorizavam a adaptação da sua intervenção às necessidades e características dos seus alunos. Para além disso, era comum, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo EB, a existência de relações afetuosas e de proximidade. Contudo, as educadoras revelaram que sentiam dificuldades em gerir o elevado número de alunos, enquanto no 1.º Ciclo EB as professoras apontaram como uma dificuldade assegurar as formas rígidas de avaliar impostas pela tutela, como também a falta de tempo e o excesso de trabalho incluindo burocracia.

No que concerne ao **quarto** objetivo, observou-se que, na Educação Pré-Escolar, as educadoras mencionaram utilizar principalmente dois instrumentos de avaliação: a observação direta sem registos e o registo periódico de desempenhos. Estas escolhas foram justificadas com o objetivo de avaliar as competências dos alunos ao longo do tempo e determinar as suas capacidades.

Foi observado que todas as docentes mencionaram que uma das finalidades da avaliação que promovem é identificar as dificuldades dos alunos. No 1.º Ciclo do EB as docentes referiram recorrer a atividades lúdicas como método de avaliação, argumentando que esta abordagem permitia avaliar os alunos sem que estes se sentissem sob pressão.

Notou-se, ainda, que apenas uma educadora valorizou o diálogo como instrumento de avaliação recorrente. No entanto, importa salientar que este estudo foi realizado com um número reduzido de entrevistados, o que indicia o seu carácter exploratório.

No que se refere ao **quinto** objetivo, observou-se que as Estratégias de prevenção que as educadoras entrevistadas admitiram utilizar para lidar com os erros cometidos pelos seus alunos consistiam em estabelecer um ambiente seguro e de confiança, no qual

os alunos se pudessem sentir à vontade para expressarem as suas ideias sem receios ou julgamentos.

No que diz respeito às Estratégias de superação dos erros, tanto as educadoras como as professoras inquiridas mencionaram que utilizavam a promoção do feedback como estratégia para auxiliar os seus alunos a ultrapassarem os erros. No 1.º Ciclo EB, ambas as professoras referiram que, quando notam que algum aluno cometeu um erro por não compreender o conteúdo, uma das estratégias adotadas é a explicação utilizando uma linguagem alternativa. Em relação à Educação Pré-Escolar, as educadoras inquiridas mencionaram que para a superação dos erros dos alunos costumam desenvolver novas estratégias de ensino.

Por fim, observou-se que, ao nível da Educação Pré-Escolar ambas as educadoras destacaram que o erro pode ter uma influência positiva na aprendizagem, contudo o erro se for tratado de uma maneira acusatória pode ter um impacto negativo na criança, uma vez que pode gerar frustração, como também se for usado como crítica, pode diminuir a autoestima da criança. Em relação ao 1.º Ciclo EB, verificou-se que nenhuma das professoras entrevistadas mencionou que o erro pode ter uma influência positiva na aprendizagem, reforçando, assim, a sua visão negativa sobre o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., Amado, J., & Jesus, S., N. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Edições Asa.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: Atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Papa-Letras.
- Aguiar, V., & Medeiros, C. (2009). Entrevistas na pesquisa social: O relato de um grupo de foco nas licenciaturas. *IX Congresso Nacional dPe Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*.
- Alcântara, J. (2000). *Como Educar a Auto-estima*. Plátano-Edições Técnicas.
- Alonso, L. (1990). Um projeto curricular de práticas pedagógicas para a formação de professores reflexivos e para a mudança da escola. In E. Shiroma & P. Torriglia (Orgs.), *In Actas do II symposium sobre práticas de Enseñanza* (pp. 121-133). Tórculo Edicions.
- Augusto, A. A. F. (2012). *O erro como caminho para aprendizagem das operações com números naturais: Um estudo com aluno do 2º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão social. A inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. (Org), *Perspetivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil, L. A. M. (2017). *Da experiência de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico às Perceções do Erro na Aprendizagem*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade dos Açores]. Universidade dos Açores.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação, género e cidadania: Educação Pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

- Cavalari, S. M. S. (2008). O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47 (1), 45-63.
- Cheng, J., & Monroe, M. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior* 44 (1), 31-49.
- Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas*. ESEPF.
- 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 science of learning in education: infusing psychological science into the curriculum* (pp. 20-30). American Psychological Association.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: guião de Implementação do Programa*. ME – DGIDC.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Editora Pergaminho
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa (s/d). 6.^a Edição. Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Recuperado em fevereiro 2, 2023 de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.
- Domingues, M., & Gomes, E. (2015). Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs), *Atas do II encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.132-142). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Erickson, D., & Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, july/august, 97-100.

- Espínola, A. F. S. (2015). *Da Docência de Estagiário em História e Geografia ao Papel do Erro na Avaliação e na Aprendizagem*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade dos Açores]. Universidade dos Açores.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Ed.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp.45-62). CIE.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.
- Fernandes, L. (2015). *O ensino experimental das ciências: Mudança conceitual a partir das concepções alternativas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fortin, M. F., Côte, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo investigação*. Lusodidacta.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Gaspar, I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Universidade Aberta.
- Gimeno, S. J., & Pérez, A. (Eds.). (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. AKAL.
- Gimeno, S. J. (1998). O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Org.), *Compreender e Transformar o Ensino* (pp. 119-148). Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Gimeno, S. J. (2000). *O currículo uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.) Artmed.
- Gonçalves, P., & Santos, C. (2019). *A representação da diversidade em livros infantis: uma análise da obra “ O Menino Marrom”*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, I., & Alves Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22, 213-223.
- Kirl, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Houghton Mifflin.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2005). Error Correction: Students' Versus Teachers' Perceptions. *Language Awareness*, 14 (2-3), 112-127.
- La Taille, Y. (1997). O erro na perspetiva piagetiana. In J. G. Aquino (Ed.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 29-41). Summus.
- Leal, L. C. (1992). *Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática* (3.^a ed.). Editorial Estampa.
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201.
- Lima, L.C. (2000). A administração escolar em Portugal: Da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. Catani & R. Oliveira (Orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 63-79). Autêntica.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (Coord.); Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.

- Lourenço, A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 130-41.
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Editorial Novembro.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral de Educação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021) *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Direção-Geral de Educação.
- Monteiro, M. C. (2021). *A importância do papel do professor na autoestima do aluno: O exemplo dos alunos do ensino de música*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas]. Instituto Politécnico.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. The National Trust.
- Mota, N. B. (2014). *A importância da atenção na aprendizagem*. [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Universidade de Lisboa.
- Neto, C. (2011). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-23.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A escola vista pelas crianças* (pp. 10-15). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e prática*. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.
- Paviani, J. (2003). *Ensinar: Deixar aprender*. EDIPUCRS.
- Pedrosa, M. H. (2000). *A comunicação na sala de aula: As perguntas como elementos estruturadores da interação didática*. In J. P. Ponte & L. Serrazina (Eds.),

Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália: Actas da escola de verão em educação matemática (pp. 149-153). SPCE - Secção de Educação Matemática.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Dom Quixote.

Pochulu, M. D. (2004). Análisis y categorización de errores en el aprendizaje de la matemática en alumnos que ingresan a la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(4), 11-13.

Ramos, M. L. P. D., & Cury, E. (2014). O uso do erro como estratégia didática: uma nova perspectiva na reconstrução do conhecimento. *Perspetivas da Educação Matemática*, 7(13), 84-102.

Reason, J. (2000). Human error: models and management. *BMJ*, 320, 768-770.

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

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação/DGE.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora.

Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. J., Alloy, L.B., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 235-238.

Silva, C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Revista Saber (e) Educar*, 13, 89-106.

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.

Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.

Torre, S. (2007). *Aprender com os erros: O erro como estratégia de mudança*. Artmed.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. IIE.

Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar*,

disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas (pp. 73-90).
Universidade Católica Editora.

Villas, S. G. (2013). *A construção da aprendizagem a partir do erro*. Recuperado em fevereiro 15, 2023 de <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

Zerr, J. M., & Zerr, R. J. (2011). Learning from their mistakes: Using students incorrect proofs as a pedagogical tool. *PRIMUS*, 21(6), 530-544.

Legislação e outros documentos consultados

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

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14

ANEXOS

Anexo A- Guião da Entrevista aos docentes

1. Legitimação da Entrevista	- A entrevistadora agradece a cooperação. - A entrevistadora recorda ao entrevistado o objetivo principal do estudo: • Recolha de perceções sobre o papel do erro nos processos de ensino-aprendizagem em Educação Pré- Escolar e 1.º CEB. -A entrevistadora garante o cumprimento dos procedimentos éticos (confidencialidade das informações e pseudonimização do participante e da instituição). -A entrevistadora solicita ao entrevistado autorização para gravação da entrevista. - É questionado ao entrevistado se tem interesse em receber mais informações sobre o trabalho e a entrevista.
2. Contexto da Lecionação	-Quantos anos tem de serviço docente? -No geral, como descreve a sua prática pedagógica? -Como caracteriza as relações que mantém atualmente com os seus alunos? Em que medida os resultados obtidos pelos seus alunos afetam essas relações? -Sente alguma dificuldade ou constrangimento no desempenho da sua lecionação? Se sim, qual?
3. Práticas de avaliação auto percecionadas	-Como faz a avaliação das aprendizagens? Que tipo de avaliação da aprendizagem utiliza com mais frequência? -Que instrumentos de avaliação costuma usar? Acha importante diversificar instrumentos avaliativos? Porquê? -De que forma a avaliação das aprendizagens a ajuda na sua lecionação? O que considera ótimo na avaliação da aprendizagem que promove? -Qual a sua maior dificuldade para avaliar a aprendizagem dos seus alunos? -Qual a sua maior dificuldade para promover uma avaliação formativa? -Se pudesse, o que mudaria na avaliação da aprendizagem que promove?
4. Conceções de erro	-Na sua opinião o que considera ser um erro? -Quais são os erros que os seus alunos costumam cometer com mais frequência? Com que instrumentos de avaliação os costuma identificar?

	-Considera que existe vários tipos de erro? Se sim, pode dar exemplos? -Que erros cometidos pelas crianças mais o incomodam?
5. Relação entre o erro e a avaliação realizada	-Em que medida a avaliação se relaciona com a produção de erros? -E a classificação também se relaciona com a produção de erros? -Acha que o aluno ao estar consciente que está a ser avaliado tem mais tendência a errar? Porquê?
6. Reação ao erro	-Qual é o seu papel diante do erro? O que faz quando o aluno erra? -E os seus alunos como reagem quando erram? -Costuma abordar os erros dos seus alunos (promove feedback)? Porquê? -O que faz para corrigir o erro dos seus alunos?
7. Consequências do erro	-Acha que o erro pode ter influência na aprendizagem? Se sim, dê exemplos da sua prática.
8. Formas ou estratégias para lidar com os erros	-Tem estratégias específicas em função de cada erro? Se sim, pode dar exemplos? -Usa estratégias de prevenção dos erros? Se sim, diga 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?
	-Quer acrescentar algo mais?

Anexo B- Incidente crítico (6) – Educação Pré-Escolar

Durante um momento de brincadeira livre um grupo de crianças estava a brincar no tapete com os jogos de construção, mais propriamente com os legos. Entretanto, C10 afirma:

-Eu vou fazer uma torre bem grande!

-Eu também- responde C6

- Hum não é assim! – exclama C10

-Deixa...- diz C6

-Tu não sabes – afirma C10

-Hum deixa- responde C6, mostrando-se triste e desencorajado.

Neste instante, a educadora intervém dizendo: Está na hora de arrumar! Vamos lá!

Anexo C- Incidente crítico (14) – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante a exploração de um excerto de um conto literário contido no Manual Alfa de Português, a estagiária estava a circular pela sala a verificar as respostas dos alunos e pergunta a D11:

- Porque é que aqui escreveste que foram 5 caixas de sardinhas? Onde é que diz no texto que foram 5 caixas?

(D11 fica durante algum tempo em silêncio a olhar para o texto).

-Eu vi nos desenhos - responde D11.

- Não, ouçam todos, quando estamos a responder às perguntas de interpretação de um texto temos que olhar para o texto e não apenas para os desenhos. Os desenhos são ilustrações que podem ajudar a compreender o texto, mas temos sempre que verificar no texto. Apesar de aparecerem 5 caixas de sardinhas no desenho, no texto não diz quantas são. Cuidado.

- Percebeste? – pergunta a estagiária a D11.

- Sim - responde D11.

- Verifica as tuas respostas – diz a estagiária.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

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

