

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ENSINO DA EDUCAÇÃO  
PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Andreia Barbosa de Sousa

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por:  
Maria do Céu Ribeiro

Bragança  
2015



**DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Joaquina Barbosa  
Ao meu pai Camilo Sousa (in memorium)  
Aos meus irmãos Fernando Sousa  
Manuel Sousa



## **Agradecimentos**

Este relatório constitui mais uma etapa de um longo caminho que muitas vezes foi invadido por sentimentos de angústia, tristeza. No entanto, também surgiram momentos de encorajamento, partilha e apoio de várias pessoas (amigas, familiares, professoras). A estas agradeço por me ajudarem nesta etapa da minha vida.

Por isso agradeço:

À docente Angelina Sanches por tudo o que me ensinou e pelo apoio e incentivo que me deu na minha prática profissional no contexto de Educação Pré-Escolar.

À docente Maria do Céu pelo carinho, pela disponibilidade, pela força, conhecimento e incentivo que me deu durante a minha prática de ensino profissional no contexto educativo de 1ºCiclo Ensino Básico bem como na realização deste relatório.

Agradeço também a todos os professores da ESE-IPB que me ajudaram a alcançar esta etapa da minha vida com sucesso através dos seus saberes científicos que me transmitiram. Agradecer ainda, aos restantes funcionários da referida instituição pelo apoio que me deram ao longo destes cinco anos.

Às crianças e respetivas Educadoras/Professoras cooperantes que me acompanharam, ajudaram e me transmitiram os seus saberes para que este trabalho fosse possível concretizar.

À minha família em especial, à minha mãe, madrinha e avó materna que me apoiaram e nunca deixaram que eu desistisse do meu objetivo de vida.

Às minhas amigas Daniela Mendes, Sandra Barbosa, Vanessa Saraiva e Joana Alves pelo apoio incondicional que me deram em momentos de angústia e desespero.

*A todos os meus sinceros agradecimentos.*

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo de Ensino Básico

ZDP-Zona de Desenvolvimento Proximal

EE- Educadora Estagiária

Prof.<sup>a</sup> E.- Professora Estagiária

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Art.<sup>o</sup>- artigo

C- Criança

ESE-IPB – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

## Resumo

O presente relatório de estágio pretende traduzir em palavras parte do trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática no contexto da Educação Pré-Escolar foi realizada num jardim-de-infância de rede pública com crianças entre os quatro e os seis anos de idade. No 1.º Ciclo do Ensino Básico realizamos a PES, igualmente, numa instituição da rede pública com um grupo de crianças entre os oito e os nove anos de idade. No decorrer da nossa ação educativa tivemos em consideração o desenvolvimento integral da criança e promovemos o seu envolvimento ativo nas atividades que propusemos, respeitando os seus interesses, ritmos de trabalho, bem como as suas motivações. Para tal, tivemos em conta três dimensões pedagógicas: o espaço, o tempo e as interações estabelecidas na sala de atividades/aula. Assumimos uma atitude reflexiva face ao trabalho que desenvolvemos na prática educativa, procurando melhorar as práticas e motivar as crianças para o processo educativo, tendo subjacente o tema que pretendíamos investigar “Motivação e Aprendizagem: Que Relação?”. Os dados foram recolhidos no decorrer das intervenções realizadas nos dois contextos, através da observação direta e participante onde recorremos a um inquérito por questionário, notas de campo, registos fotográficos com a intencionalidade de nos servirem como documentos de análise. Partimos da questão: Como motivar as crianças para a realização das atividades em sala de aula? Para dar resposta a esta questão-problema formulamos os seguintes objetivos: Identificar estratégias que motivem as crianças; Adaptar estratégias/ recursos suscetíveis de motivar as crianças para o processo de aprendizagem; Sensibilizar as crianças para a importância das aprendizagens e a sua relação com o sucesso académico; Contribuir para a promoção do sucesso escolar através da motivação individual de cada aluno; Analisar as perceções das crianças acerca do processo ensino-aprendizagem.

De salientar que realizamos análise de conteúdo à informação constante no inquérito por questionário. Para além disso fomos refletindo sobre a prática educativa desenvolvida, sobre os registos de observação realizados, as notas de campo e os registos fotográficos. Referimos ainda que os dados recolhidos para este relatório foram analisados através processo descritivo e interpretativo que se enquadra numa abordagem qualitativa. Em termos de resultados pensamos poder concluir que quer num contexto, quer no outro procuramos atender aos interesses e motivações das crianças percebendo que existe, de facto, uma relação entre motivação e aprendizagem, pois quanto mais se evidenciava a motivação maior era o envolvimento e o sucesso escolar.

**Palavras-Chave:** Motivação, aprendizagem, comunicação, dimensões da competência docente, Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo Ensino Básico

## **Abstract**

This internship report intends to translate into words of the work developed in the context of Curricular unit Supervised teaching practice (PES), integrated in the master's degree in pre-school education and teaching of the first Cycle of basic education. The practice in the context of pre-school Education was held in a kindergarten of public network with children between four and six years of age. On the first Cycle of basic education we PES, also in a public institution with a group of children between eight and nine years of age. In the course of our educational action we have taken account of the integral development of children and promote their active involvement in the activities that we have proposed, respecting their interests, work rhythms, as well as their motivations. To this end, we have taken into account three dimensions: pedagogical space, time and the interactions established in the activities room/class. We assume a reflective attitude in relation to the work.

We develop in educational practice, looking to improve the practices and motivate children to the educational process, having the theme underlying we wanted to investigate "Motivation and learning: what relationship?". The data were collected in the course of the interventions carried out in the two contexts, through direct observation and end where we use a survey, field notes, photographic records with the intent to serve as documents for analysis. We leave the question: how to motivate children to carry out the activities in the classroom? To respond to this question-problem have formulated the following objectives: Identify strategies that motivate children; Adapt strategies/resources susceptible to motivate children to the learning process; To sensitize children to the importance of learning and its relationship with the academic success; Contribute to the promotion of school success through the individual motivation. Analyse the percepções of children about the teaching-learning process. Emphasize that we performed content analysis to the information contained in the survey. In addition we have been reflecting on the educational practice developed, observation records, the field notes and photographic records. Refer to the data collected for this report were analysed through descriptive and interpretative process that fits in a qualitative approach. In terms of results we think we can conclude that a context, whether the other seek meet the interests and motivations of children realizing that there is a relationship between motivation and learning, because the more we evidenced greater motivation was the involvement and school success.

**Keywords:** Motivation, learning, communication, teaching competence dimensions, pre-school Education and primary education Cycle

## Índice Geral

|   |      |
|---|------|
| Lista de Abreviaturas e Siglas.....   | VI   |
| Resumo.....   | VII  |
| Abstract .....  | VIII |
| Índice Geral.....   | IX   |
| Introdução .....  | 1    |
| CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....   | 5    |
| 1. A Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem.....  | 5    |
| 1.1. Conceito de Motivação .....  | 5    |
| 1.2. Teorias da Motivação.....  | 6    |
| 2. Aprendizagem em Contexto Educativo .....   | 7    |
| 2.1. Conceito de Aprendizagem.....  | 7    |
| 2.2. Teoria cognitivista de Jean Piaget.....  | 8    |
| 2.3. Teoria de aprendizagem por descoberta ou indutiva de Bruner.....   | 9    |
| 2.4. Teoria de aprendizagem por receção ou dedutiva de Ausubel .....  | 10   |
| 2.5. Teoria de aprendizagem potencial / Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky ...                              | 11   |
| 2.6. Fatores que Intervêm na Aprendizagem .....   | 12   |
| 2.7. Organização e gestão do contexto de ensino e aprendizagem.....   | 14   |
| 3. Comunicação e Aprendizagem Escolar.....  | 17   |
| 3.1. Problemas de Comunicação na aula: O controlo na sala de aula.....  | 18   |
| 3.2. Para uma melhor e mais eficaz comunicação na aula: O código linguístico do professor:..                          | 20   |
| 3.2.1. Ajudar o aluno a pensar .....  | 20   |
| 3.2.2. O aluno aprenda a ouvir.....   | 21   |
| 4. Estratégias para Promover a Atenção dos Alunos.....  | 22   |
| 5. Competência profissional para a ação educativa .....   | 24   |
| CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO CONTEXTO DE<br>EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO ENSINO BÁSICO ..... | 27   |

|  |           |
|--|-----------|
| 1.Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar.....  | 27        |
| 1.2.Organização do espaço/ Sala .....  | 28        |
| 1.3.Rotina Diária.....   | 34        |
| 1.4. As interações.....  | 36        |
| 2.1 Experiência de aprendizagem: Estado dos objetos na água.....                                     | 38        |
| 2.2. Experiência de aprendizagem: Elaboração de uma história -“ A História Colorida” .....           | 42        |
| 2.3. Experiência de aprendizagem: Jogo-Puxa- a - Palavra - “Brasão” .....                            | 46        |
| 3.Reflexão Final do Estágio de Educação Pré-Escolar .....  | 51        |
| 4. Caracterização do Contexto 1º Ciclo Ensino Básico.....  | 52        |
| 4.1. Caracterização da Escola 1.º CEB.....   | 52        |
| 4.2. Caracterização do grupo de crianças 4.º ano de escolaridade.....                                | 53        |
| 4.3. Organização do Espaço.....  | 54        |
| 4.4. Organização da Rotina Diária.....   | 55        |
| 4.5. Interações com a Comunidade Educativa .....   | 57        |
| 5. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito de 1.º CEB.....                              | 58        |
| 5.1. Experiência de Aprendizagem: Dramatização da “Lenda de S. Martinho”.....                        | 58        |
| 5.2. Experiência de aprendizagem: Elaboração do Percorso das Dinastias de Portugal.....              | 62        |
| 5.3. Experiência de aprendizagem: Elaboração de um friso cronológico da 4.ª Dinastia de Portuga..... | 67        |
| 6. Reflexão das experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto de 1.ºCEB .....               | 73        |
| <b>CAPÍTULO III- TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS</b><br>.....                   | <b>76</b> |
| 1. Opções Metodológicas: Questão problema e Objetivos do Estudo .....                                | 76        |
| 1.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados recolhidos.....                          | 77        |
| 1.2. Análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado às crianças .....  | 78        |
| 1.3.Análise de conteúdo.....   | 84        |

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| 1.4. Análise Global.....        | 85 |
| Reflexão Final.....             | 86 |
| Referências Bibliográficas..... | 90 |

## **Índice de Figuras:**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Estante de Arrumos dos Materiais.....   | 29 |
| Figura 2: Área da Biblioteca .....  | 29 |
| Figura 3: Área dos Jogos.....   | 30 |
| Figura 4: Área da Casa.....   | 30 |
| Figura 5: Área de TIC .....   | 31 |
| Figura 6: Quadro de Presenças.....  | 33 |
| Figura7:Quadro das Responsabilidades .....  | 33 |
| Figura 8: Quadro do Tempo.....  | 37 |
| Figura9:Capa da "História Colorida" elaborada pelas crianças .....                      | 44 |
| Figura 10: Caracterização Física dos Animais.....                                       | 45 |
| Figura 11: Jogo do Puxa-a- Palavra .....  | 48 |
| Figura 12: Brasão Decorado pelas Crianças .....   | 50 |
| Figura 13: Dramatização da "Lenda de S.Martinho" .....                                  | 59 |
| Figura 14:Árvore de Outono com as quadras de S.Martinho elaboradas pelas crianças ..... | 60 |
| Figura 15: Percursos da 1.ª, 2.ª e 3.ª Dinastias de Portugal.....                       | 66 |
| Figura 16: Percursos da 4.ªDinastia de Portugal .....                                   | 72 |

## **Índice de Plantas**

|   |    |
|---|----|
| Planta 1:Planta da Sala de Atividades ..... | 32 |
| Planta 2: Planta da Sala de Aula .....      | 55 |

## **Índice de Quadros**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Rotina Diária .....                               | 34 |
| Quadro 2: Número de Crianças por Ano de Escolaridade .....  | 53 |
| Quadro 3: Horário da Turma de 4.º Ano de Escolaridade ..... | 56 |

## **Índice de Gráfico**

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1: Motivação para Aprender .....                           | 78 |
| Gráfico 2: Recursos para Lecionar.....                             | 79 |
| Gráfico 3: Noção de Aprendizagem.....                              | 80 |
| Gráfico 4: Importância da Aprendizagem.....                        | 81 |
| Gráfico 5: Método de Trabalho Preferido: Trabalho Individual ..... | 82 |
| Gráfico 6: Método de Trabalho Preferido: Trabalho de Grupo .....   | 82 |
| Gráfico 7: Concepções das Aulas do Professor .....                 | 83 |

## **Índice de Anexos**

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO I: Guião de Exploração da Atividade Prática.....                   | 95  |
| ANEXO II: " A História Colorida" - Elaborada pelas crianças de EPE ..... | 96  |
| ANEXO III: Adivinhas sobre Animais .....                                 | 97  |
| ANEXO IV: " Lenda de S.Martinho" .....                                   | 99  |
| ANEXO V: Questionário Aplicado às Crianças .....                         | 100 |



## **Introdução**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular de mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico que integra a componente de iniciação à prática profissional e decorreu em contexto de Educação de Pré-Escolar (EPE) e em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico. É referido no regulamento da PES, mais especificamente no art.º 1 tem como objetivos: conhecer a instituição escolar e a comunidade envolvente; aplicar de forma integrada e interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação; dominar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, de trabalho em equipa e de organização da escola; desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto; habilitar para o exercício da atividade profissional de professor, favorecendo a inserção na vida ativa.

No artº3 do regulamento de PES é referido que esta unidade curricular de mestrado se organiza em duas componentes: realização de estágio profissional em cada um dos níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação e realização de um relatório final da PES, apresentado para discussão pública, ao qual este documento se refere.

A PES foi realizada em duas instituições educativas, públicas, da cidade de Bragança. O centro escolar onde decorreu o estágio de Educação Pré-Escolar situa-se numa zona de serviços e foi realizado no período do mês de março a junho de 2014 com um grupo de crianças de idades compreendidas entre 4 - 6 anos. A prática educativa no 1.ºCEB decorreu numa instituição situada numa zona urbana, nos meses de outubro de 2014 a janeiro de 2015, com um grupo de crianças do 4.ºano de escolaridade com idades compreendidas entre 8 - 10 anos de idade.

A descrição e fundamentação das experiências de aprendizagem constitui-se como uma narrativa dos processos construídos e permitem-nos perceber a importância de as crianças estarem motivadas e envolvidas na atividade construindo as suas próprias aprendizagens. Desta forma, a nossa ação educativa foi sustentada numa pedagogia de participação, valorizando a motivação, a comunicação e o envolvimento da criança no processo de aprendizagem.

Tendo por base esta premissa centrámos a ação investigativa na problemática. Optámos por esta temática porque motivação e a sua relação com a aprendizagem sempre esteve presente nas nossas preocupações enquanto estudante e agora como professora-estagiária. Quando percebemos que teríamos de incluir uma componente investigativa, no nosso relatório final de PES, percebemos que era o momento de aprofundar este tema, e procurar identificar evidências nas nossas práticas que relacionem motivação e aprendizagem.

Esta foi orientada pela seguinte questão - problema: Como motivar as crianças para a realização das atividades em sala de aula? Para tentar dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: identificar estratégias que motivem as crianças; adaptar estratégias/recursos suscetíveis de motivar as crianças para o processo ensino-aprendizagem; sensibilizar as crianças para a importância da aprendizagem e a sua relação com o sucesso académico; contribuir para a promoção do sucesso escolar através da motivação individual de cada aluno; analisar as perceções das crianças acerca do processo ensino-aprendizagem.

Este relatório está dividido em três capítulos sendo que no capítulo I apresentamos o enquadramento teórico onde expomos a fundamentação da temática em análise e sobre a qual incidiu a nossa atenção e reflexão no decurso da PES. Neste item serão trabalhados vários tópicos, a saber: o conceito de motivação, as teorias de motivação, o conceito de aprendizagem, fatores e fases de aprendizagem, a organização e gestão de sala de aula, o conceito de competência, as dimensões de competência docente, o conceito de comunicação em sala de aula, a comunicação e aprendizagem escolar, problemas de comunicação. Apresentamos ainda algumas técnicas para uma melhor e mais eficaz comunicação na aula.

No capítulo II, apresentamos a caracterização dos contextos educativos (EPE e 1.ºCEB) onde damos a conhecer a organização do espaço, a rotina diária e as interações entre adulto/criança e criança/criança. Expomos, ainda, três experiências de aprendizagem desenvolvidas nos contextos referenciados, devidamente fundamentadas, procurando que estas sejam elucidativas da prática educativa desenvolvida nestes contextos.

No capítulo III, apresentamos as opções metodológicas do estudo em que foi apoiada a ação investigativa promovida no âmbito deste relatório, expomos os objetivos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Estes incluem as notas de campo decorrentes da observação da prática educativa, as fotografias, as planificações e o questionário realizado às crianças do 4.ºano de escolaridade.

Incluímos, ainda, uma reflexão crítica final onde mencionamos alguns aspetos que foram essenciais para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal, como profissionais de dois níveis de ensino.



## **CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

O tema que orientou a nossa prática educativa na unidade curricular de PES designa-se: *Motivação e Aprendizagem: Que Relação?* Optámos por esta temática porque a motivação e a sua relação com a aprendizagem sempre esteve presente nas nossas preocupações enquanto estudante e agora como professora-estagiária. Quando percebemos que teríamos de incluir uma componente investigativa, no nosso relatório final de PES, percebemos que era o momento de aprofundarmos este tema procurar identificar evidências nas nossas práticas que relacionem motivação e aprendizagem.

Neste capítulo pretendemos explicitar tópicos que consideramos relevantes para a problemática em análise, no presente relatório. Começamos por apresentar o conceito de motivação, as teorias de motivação, o conceito de aprendizagem, fatores e fases de aprendizagem, a organização e gestão de sala de aula, o conceito de competência, as dimensões de competência docente, o conceito de comunicação em sala de aula, a comunicação e aprendizagem escolar, problemas de comunicação. Apresentamos ainda algumas técnicas para uma melhor e mais eficaz comunicação na aula.

### **1. A Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem**

#### **1.1. Conceito de Motivação**

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa (2010), a palavra “motivação” designa o ato de despertar o interesse de alguém por algo; conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém. Neste sentido, a motivação pode entender-se como um fator essencial para o sucesso profissional, educacional e pessoal. Para Lieury e Fenouillet (1997), “a motivação é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desenrolar da ação, da orientação (de uma finalidade ou, pelo contrário, para se afastar dela) e ainda, da intensidade e da persistência, isto é, quanto mais motivada a pessoa está maior é a sua atividade e mais persistente” (p.9).

A motivação não é algo que se possa transferir para alguém. É um elemento interior do ser humano, pelo que nem sempre é fácil ao educador/ professor motivar os grupos com os quais trabalha. Apresentamos de seguida, algumas teorias da motivação de diferentes autores que demonstram como ela se relaciona com a aprendizagem das crianças.

## 1.2. Teorias da Motivação

Tal como referimos no ponto anterior a motivação é algo que nos desperta interesse, relacionando-se com uma atividade. Com o objetivo de alicerçarmos um pouco mais o nosso conhecimento sobre esta temática, apresentamos as teorias cognitivistas da motivação: a Teoria Relacional de Nuttin; a Teoria da Aprendizagem Social de Rotter; a Teoria da Auto - Eficácia de Bandura; a Teoria da Atribuição Causal de Weiner (Jesus, 2003).

Na Teoria Relacional de Nuttin os conteúdos programáticos e as tarefas propostas às crianças devem ser apresentados com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas.

Concordando com Jesus (2003), “O professor deve clarificar, logo no início do ano letivo, o sentido e a utilidade dos conteúdos e das tarefas de aprendizagem que irá desenvolver nas aulas seguintes, para que o aluno tenha uma perspetiva de conjunto do programa em estudo e compreenda o «para quê?»” (p.37) dessa articulação de conjunto.

Na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter é suposto que “o aluno desenvolva uma maior expectativa de controlo interno dos seus resultados escolares” (Jesus, 2003, p.38). Devem, assim, ser promovidos métodos de estudo adequados e “clarificadas certas crenças que possam estar na base das expectativas de controlo externo, como por exemplo, o professor não gosta de mim e, logo, não vou conseguir obter bons resultados” (Jesus, 2003, p.38).

Por forma a ultrapassar essas marcas, a Teoria da Auto-Eficácia de Bandura refere que o aluno deve ser levado a experienciar sucessos, começando por realizar tarefas em que a probabilidade de ser bem-sucedido seja elevada. É, igualmente, importante observar o comportamento de outros colegas bem-sucedidos. Além disso, a criança deve aprender a controlar os sintomas de ansiedade através de técnicas de relaxamento (Jesus, 2003).

Na Teoria da Atribuição Causal de Weiner o professor deve dar “feedback” dos sucessos que o aluno alcança, manifestando, “explicitamente, o reconhecimento, o empenho e as qualidades dos seus alunos” (Jesus, 2003, p.39), de modo, a que estes se auto - motivem para as atividades propostas pelo docente.

Assim, Oliveira (1999) distingue duas classes de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca ao indivíduo. Por motivação intrínseca entende-se que a criança realiza atividades que lhe proporcionam satisfação, são as próprias crianças que atribuem a si a causa da atividade, sentindo-se autodeterminadas.

Já a motivação extrínseca refere-se à atividade em que a criança procura retirar algo de agradável, como por exemplo uma recompensa. Nesta motivação a atividade parece-lhe obrigatória não lhe interessando o que pode aprender.

Iremos de seguida, apresentar o conceito de aprendizagem, pois sem motivação, sem predisposição, o processo ensino aprendizagem não se consolida.

## **2. Aprendizagem em Contexto Educativo**

### **2.1. Conceito de Aprendizagem**

Ao longo do tempo, o conceito de aprendizagem foi sofrendo mutações. Assim sendo, apresentamos a evolução do conceito de aprendizagem. Segundo Mayer (1992, citado por Oliveira & Oliveira 1999), “em meados do séc. XX com influência do behaviorismo, considerou-se a aprendizagem como uma aquisição de respostas e onde o aluno é condicionado pelas recompensas e punições”. (p.64)

Mayer (1992 cit. por Oliveira & Oliveira, 1999) “Nas décadas de 50 e 60 a aprendizagem passa a ser conceptualizada principalmente como aquisição de conhecimento. O aprendiz torna-se um processador de informação e o professor um fornecedor dessa mesma informação” (p.64).

Mayer (1992, cit. por Oliveira & Oliveira 1999) refere, que a partir da década de 70, o conceito de aprendizagem passa a ser definido como construção de conhecimento em que a criança, mais do que um processador de informação, torna-se o construtora do seu próprio conhecimento, isto é, na aprendizagem valoriza-se um saber aprender, mas também um gostar e um querer-aprender. Saber-aprender é criar e realizar uma aprendizagem construindo um projeto. O querer aprender é manifestar atitudes de interesse pelo objeto de aprendizagem, mostrar curiosidade a seu respeito apreciando tudo o que se relaciona com ele e querer aprofundar o saber (Berbaum, 1992). Por exemplo, o aluno que gosta de história procurará outras informações de modo a enriquecer o que aprendeu com o seu professor.

Para uma melhor compreensão do conceito de aprendizagem vamos agora apresentar as teorias de aprendizagem de Piaget, Bruner e Vygotsky.

## 2.2. Teoria cognitivista de Jean Piaget

Jean Piaget (1976) na sua teoria cognitivista refere que o conhecimento é construído a partir da interação do indivíduo com o objeto. Assim, o crescimento cognitivo da criança acontece através da assimilação e da acomodação.

A assimilação segundo Piaget (1976) diz respeito á criança adquirir novos conhecimentos relacionando-os com conhecimentos pré-existentes. A acomodação refere-se á procura de novos conhecimentos, por parte da criança para se adaptar ao meio que a rodeia.

A construção de conhecimento não se faz de forma linear. Ela realiza-se por etapas/ estádios que são marcados por um processo de reorganização:

- Sensório-motor (0 a 2 anos de idade), a criança constrói esquemas sensoriomotores, é capaz de fazer imitações, construindo representações mentais que com o tempo se vão complexificando.

- Pré-operatório (2 aos 7 anos de idade), a criança começa a relacionar os conhecimentos. É a chamada idade dos “porquês” e do faz- de - conta”.

- Operatório concreto (7 aos 11 anos de idade), a criança começa a construir conceitos através de estruturas lógicas, consolida a observação de quantidade e constrói o conceito de número. O seu pensamento, apesar de lógico, está centrado nos conceitos do mundo físico, sendo as abstrações lógico-matemáticas ainda iniciantes. Neste período, a criança adquire duas propriedades fundamentais das operações concretas: a “transitividade”, ou seja, a capacidade de dedução, e a “conservação”, isto é, o conceito de permanência de um objeto e das suas propriedades.

- Operatório formal (11 aos 16 anos de idade), fase em que a criança constrói o pensamento abstrato, conceitual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis, os diferentes pontos de vista e sendo capaz de pensar de forma científica. Neste estágio, ela liberta-se do concreto, começando a pensar de forma hipotético-dedutiva, isto é, sendo capaz, de conjugar simultaneamente duas formas de reversibilidade: a inversão e a reciprocidade.

A passagem de um estágio a outro está dependente da consolidação e superação do anterior. Para que ocorra a construção de um novo conhecimento, é preciso que se estabeleça um desequilíbrio nas estruturas mentais, isto é, os conceitos já assimilados necessitam passar por um processo de desorganização, para que possam novamente, a partir do contacto com novos conceitos, reorganizarem-se, criando um novo conhecimento.

Este mecanismo pode ser designado de equilibração, ou seja, a relação entre as estruturas cognitivas e as necessidades do meio ambiente e ainda a transformação de um conhecimento prévio num novo conhecimento.

Dando continuidade á teoria cognitivista de Piaget outros autores como: Bruner (1961) – aprendizagem por descoberta ou indutiva, Ausubel (1978) – aprendizagem por recepção ou dedutiva e Vygotsky (1993) – aprendizagem potencial, zona de desenvolvimento proximal, aplicaram-na á educação e á aprendizagem escolar, como explicitaremos posteriormente.

### **2.3. Teoria de aprendizagem por descoberta ou indutiva de Bruner**

Bruner (1996) distingue “teorias do desenvolvimento e da aprendizagem”, que considera serem unicamente descritivas e “teoria do ensino” que é prescritiva e normativa.

Em relação às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, Bruner concebe o desenvolvimento como interiorização dos acontecimentos e refere três estádios no desenvolvimento cognitivo:

- 1.º - “Ordenador” ou “executor” das respostas motoras, até aos três anos;
- 2.º - “Icónico”, com recurso a imagens esquematizadoras, até aos dez anos;
- 3.º-“Simbólico”, representações da realidade, especialmente a partir da linguagem, que constitui o sistema simbólico mais especializado e que se prolonga no pensamento formal.

Na sua teoria do ensino, indica alguns princípios ou condições fundamentais para uma boa aprendizagem:

- 1) Motivação, que deve ser estimulada através da curiosidade, do desejo de competência, da vontade de cooperar e da exploração de alternativas;
- 2) Boa estrutura dos conhecimentos, indo ao essencial através do modo de representação (motora, icónica e simbólica ou linguística), da economia de apresentação e do poder de apresentação (simplificando as coisas);
- 3) Sequência dos conteúdos transmitidos, começando pela base e desenvolvendo *o currículo em espiral* (deve lecionar-se os conteúdos iniciando-se do mais simples e ao longo do ano ir complexificando), otimizando as sequências de apresentação do material, tendo sempre em conta as diferenças individuais;
- 4) Reforços no processo ensino-aprendizagem, com uso do “feedback”.

O autor defende uma aprendizagem indutiva, que progride de exemplos específicos para generalizações, com base na informação essencial. Esta progressão de matérias ajuda o aluno a descobrir relações e a formar sistemas de codificação e baseia-se no princípio defendido por Bruner de que a aprendizagem se faz do simples para o mais complexo, do particular para o geral, isto é, uma aprendizagem por descoberta ou indutiva. Apresentamos agora a Teoria de aprendizagem por receção ou dedutiva de Ausubel.

#### **2.4. Teoria de aprendizagem por receção ou dedutiva de Ausubel**

Para Ausubel (1968), o principal fator de aprendizagem da criança são os conhecimentos pré-existentes que possui, devendo o educador avaliar o que ela já sabe, para aí basear os novos ensinamentos, visto que as novas aprendizagens realizam-se mais facilmente se forem associadas aos saberes que a criança já possui. Segundo Ausubel a aprendizagem deve fazer-se por receção e não por descoberta, devendo os professores apresentar o material às crianças, de forma organizada e sequencial. A aprendizagem deve processar-se dedutivamente, partindo dos conceitos gerais para chegar aos específicos. Quanto mais organizados estiverem os conceitos gerais, melhor se fará a aprendizagem, que não é simples memorização, já que o aluno tem que relacionar as novas informações com os conhecimentos já adquiridos.

Como continuidade do aprofundamento do conceito de aprendizagem expomos a teoria de aprendizagem potencial/ Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1993).

## **2.5. Teoria de aprendizagem potencial / Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky**

Para Vygotsky (1993), o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem como instrumento das funções psicológicas superiores (raciocínio, memória, etc.) e como função reguladora do comportamento, ou seja, é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Um ponto crucial da teoria de Vygotsky (1993) é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que defende que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Ou seja, a ZDP é a distância existente entre o que o indivíduo já sabe e aquilo que ele consegue aprender. Ele defende uma aprendizagem assistida, em que o educador serve como “mediador” ou como “andaime” para que o aluno possa construir conhecimentos superiores, ativando o seu desenvolvimento potencial, para além do desenvolvimento atual. Nesta concepção, as interações têm um papel crucial e determinante.

Avaliando o conhecimento real, ou seja, o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, e o conhecimento potencial – aquilo que ele consegue fazer com a mediatização de outro, pode determinar-se a ZDP e o nível de riqueza e diversidade das interações determinará o potencial atingido. Portanto, quanto mais ricas as interações, maior será o desenvolvimento. Na teoria de Vygotsky (1993), o professor e o aluno passam a ter um papel essencial no processo de aprendizagem. Dessa forma é possível desenvolver tanto os conceitos de ZDP quanto a relação existente entre pensamento, linguagem e intervenção no âmbito da escola, possibilitando, assim, um maior nível de aprendizagem.

Das três teorias de aprendizagem aqui apresentadas a que norteou a nossa prática educativa foi a Teoria de aprendizagem por descoberta de Bruner uma vez que o educador/ professor deve ter em consideração os conhecimentos pré-existentes das crianças para acrescentar-lhes outros, de modo a ajudar a criança a construir o seu próprio conhecimento.

Posteriormente, vamos explicar os fatores que caracterizam a aprendizagem, ou seja, iremos esclarecer alguns pontos que estão subjacentes à aprendizagem da criança.

## 2.6. Fatores que Intervêm na Aprendizagem

O processo de aprendizagem é influenciado por um conjunto diversificado de fatores. Contudo, só apresentaremos os que, na nossa opinião, são mais relevantes para a fundamentação da temática em estudo: motivação e aprendizagem: que relação?

O empenho e a persistência na prática são indicadores de motivação. Estes são muito importantes no processo ensino-aprendizagem visto que, por norma, conduzem a resultados positivos. Por sua vez, a definição de objetivos é um dos elementos da criação de motivação do indivíduo, isto é, quando estes são estabelecidos pelo próprio verifica-se um melhor resultado do que quando os objetivos são definidos por terceiros.

Outro fator que pode influenciar a aprendizagem é a emoção que segundo (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 1999) “é um estado de agitação mental, um sentimento ou uma paixão mas também, os raciocínios daí derivados” (p.152). Existe uma diversidade de emoções como a ira, a fúria, a surpresa, o medo, o terror, o prazer, o amor, etc.. Deste modo, a resposta emocional é mais rápida do que a resposta racional, mas é possível aprender a usar a emoção como elemento estruturante e organizador. Cabe a cada criança aprender a fazê-lo tendo em conta as características que poderão influenciar a aprendizagem pelo «equilíbrio ou desequilíbrio» emocional que lhe provoca. Existem indicadores emocionais que contribuem para a percepção do estado emocional: A frequência cardíaca e respiratória aumentam; a pressão arterial aumenta; a temperatura corporal aumenta; existe uma maior sudorese, por exemplo ao nível das mãos. Tal como Godinho et al (1999) afirmam:

A deteção pelo próprio, dos indicadores emocionais é determinante para o encaminhamento adequado da energia, com vista ao sucesso da ação. Quando ele não tem capacidade para o fazer, há que ajudá-lo a reconhecer as situações e encontrar as estratégias específicas para a resolução dos problemas de controlo emocional. (p.153)

Desta forma os processos necessários para a melhor gestão das emoções são a tomada de consciência da situação, a delimitação do problema e o relaxamento (Godinho, et al. 1999).

A aprendizagem também é caracterizada pelas seguintes fases: cognitiva, associativa e autónoma (Godinho, et al. 1999) que dizem respeito ao modo como os alunos resolvem as atividades propostas pelo professor. Para uma melhor compreensão apresentamos a definição de cada uma destas fases de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem apresenta três fases distintas: Fase cognitiva, fase associativa e fase autónoma (Godinho et al 1999).

A fase cognitiva diz respeito à compreensão do objetivo e das componentes da tarefa cognitiva por parte da criança, ou seja, esta debate-se com a necessidade de identificar o objetivo da tarefa, de decidir sobre o que fazer, o que não fazer e quando o fazer e selecionar as fontes de informação mais relevantes para executar a tarefa.

Esta fase caracteriza-se pela elevada quantidade de erros no desempenho da atividade, pelas limitações identificadas que limitam a perceção sobre o que está errado, isto é, a capacidade em determinar o que corrigir na próxima ação para melhorar o seu desempenho. Deste modo, a intervenção do professor deve proporcionar à criança uma ideia global da habilidade e dos objetivos da mesma, facultando-lhe a informação mais importante para a realização da ação, com sucesso. O feedback é uma variável útil nesta fase, pois ajuda a criança a identificar e corrigir os erros.

A fase associativa é caracterizada pelo aumento da consistência ou estabilidade do desempenho entre os ensaios ou repetições da tarefa. Este aspeto indicia a ocorrência de aprendizagem pois, a frequência de erros cometidos tendem a diminuir. A capacidade da criança detetar e corrigir os erros do seu desempenho mostram o desenvolvimento cognitivo de correção da resposta.

A fase autónoma é descrita pela independência da prestação cognitiva relativamente à necessidade de atenção consciente sobre a execução da tarefa. Deste modo, o domínio e automatização do movimento libertam a criança para se centrar em outros aspetos importantes para a concretização da ação, por exemplo, a crescente capacidade em antecipar a resposta em função de determinado estímulo. A ocorrência de erros é baixa o que leva a uma estabilidade e certeza da resposta (Godinho, et al.1999).

Finalizado este ponto iremos de seguida, apresentar e explicar um outro tópico igualmente relevante para a compreensão da temática que serve de base para a realização deste trabalho que é a Organização e Gestão da Sala de Aula.

## **2.7. Organização e gestão do contexto de ensino e aprendizagem**

A organização e gestão da sala de aula integra conceitos como o clima de sala de aula, as características, processos e estruturas. Assim, segundo Arends (1995),

Cada turma desenvolve os seus próprios processos internos, os seus padrões de interação e os seus próprios limites”. [Assim] “ as estruturas e os processos que os professores escolhem para aplicar nas turmas influenciam a forma como estas se desenvolvem e as normas que elas estabelecem para a aprendizagem social e escolar. (p.109)

No que se refere ao clima de sala de aula, este ajuda os professores a compreender se as crianças estão predispostas para a aprender ou se é necessário dialogar sobre algum assunto que esteja a perturbar o ambiente educativo. Esta perspetiva inclui as dimensões: pessoal e social.

A dimensão pessoal diz respeito à existência de alunos na sala de aula com personalidades e necessidades diferentes. Como refere Arends (1995) “ Esta perspetiva psicológica designou-se de dimensão pessoal da vida na sala de aula. Nesta dimensão o comportamento é determinado pelo resultado das necessidades, motivos e atitudes individuais, independentemente do seu papel institucional” (p.110).

No que se refere à dimensão social podemos dizer que as turmas que constituem uma escola têm objetivos a atingir, por exemplo o cumprimento do programa pedagógico. De acordo com o autor idem, (1995),”esta dimensão foi designada por dimensão social da sala de aula. Dentro desta perspetiva o comportamento na sala de aula é determinado pelas expectativas partilhadas (normas) que fazem parte dos papéis institucionais” (p.111).

Assim, concordando com Arends (1995) “a dimensão pessoal em interação com a dimensão social determinam o comportamento no contexto da sala de aula e dão forma a um clima particular na turma ”pois, é a partir das “interações Eu - Outro que o clima da sala de aula surge, e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar” (p.111).

No que se refere às características da sala de aula Ribeiro (2010, citando Doyle,1986) apresenta oito características que consideramos importantes para melhor conhecer o ambiente de sala de aula. São elas: Multidimensionalidade; Simultaneidade; Contiguidade; Imprevisibilidade; Visibilidade; Historicidade, Obrigatoriedade de presença e a Imposição dos currículos formais.

A Multidimensionalidade - A sala de aula é um local ocupado por muitas pessoas, com preferências e aptidões diferentes.

Já a Simultaneidade na sala de aula diz respeito à diversidade de situações que acontecem na sala, em simultâneo, às quais o professor deve estar preparado para dar resposta.

No que se refere à Contiguidade, ela revela a rapidez com que os acontecimentos ocorrem na sala de aula e o tipo de interações que daí decorrem, obrigando o professor a tomar decisões num curto espaço de tempo.

Referimos ainda, a Imprevisibilidade que diz respeito aos acontecimentos na sala de aula, que por vezes, vão para caminhos inesperados, isto é, distrações e interrupções são frequentes e nem todos os professores lidam com tranquilidade perante estas situações.

No que diz respeito à Visibilidade, a sala de aula é um local público e os acontecimentos, especialmente aqueles que envolvem o professor são sempre testemunhados por uma grande parte dos alunos.

Outra característica importante é a Historicidade, pois os alunos reúnem-se durante semanas, meses ou até anos e, portanto, acumulam um conjunto comum de experiências, rotinas e normas. Assim, os primeiros encontros moldam os acontecimentos para o resto do ano.

A Obrigatoriedade de presença refere-se ao projeto dos alunos serem obrigados a frequentar a escola, pela característica da escolaridade obrigatória, mesmo que não seja por sua própria vontade.

Ao falar de Imposição dos currículos formais referenciamos a obrigatoriedade no cumprimento do currículo tendo em consideração a especificidade do grupo e do contexto.

Por conseguinte, as salas de aula são envolvidas em processos que, conduzidos com eficácia, levam a um bom ambiente de sala de aula. Arends (1995) identificou seis processos de grupo que, quando articulados uns em relação aos outros, produzem um clima de sala de aula positivo. Sendo eles: as Expectativas, a Liderança, a Atração, as Normas, a Comunicação e a Coesão.

No que se refere às Expectativas na sala de aula, as pessoas esperam algo dos outros e de si próprias e que conduz a sua ação na sala de aula.

A Liderança refere-se” à forma como o poder e a influência são exercidos nas turmas e ao seu impacto na interação e coesão do grupo” (Arends,1995, p.112).

A *Atração* “refere-se ao grau em que as pessoas, numa sala de aula têm respeito umas pelas outras e ao modo como os padrões de amizade dentro das turmas afetam o clima e a aprendizagem” (Arends, 1995, p.112).

Já, as Normas são as ideias criadas pelas crianças e professores acerca do comportamento na sala de aula.

No que diz respeito ao processo de comunicação, ele está frequentemente presente na sala de aula e pode ser verbal ou não verbal. Arends (1995) argumenta, ainda, “a favor de processos de comunicação abertos e animados havendo, assim, um alto grau de desenvolvimento dos participantes” (p.113).

Outro processo importante é a Coesão que se refere aos sentimentos e empenhamento que as crianças e educadores/ professores têm em relação ao grupo como um todo.

Concordando com Arends (1995), “os processos na sala de aula são ainda influenciados pelas ações do professor e podem ser alterados, de forma a construir ambientes de sala de aula produtivos” (p.113).

A última dimensão do contexto de turma refere-se às estruturas da sala de aula (Tarefa, Participação, Orientação e Recompensa) que influenciam os pensamentos e as ações das crianças que integram o grupo e ainda, ajudam a determinar o seu grau de cooperação e de envolvimento. “As tarefas e as atividades escolares e sociais planeadas pelos professores determinam o trabalho realizado pelas turmas” (Arends, 1995, p.113-114), influenciados pelas estruturas de participação na sala de aula que, segundo Cazden (1986, citado por Arends 1995), “que determinam quem pode dizer o quê, quando e a quem” (p.115).

A estrutura de orientação, também importante numa sala de aula, surge associada a três tipos de estruturas. São elas: estrutura orientada para a cooperação em que o aluno percebe que só pode atingir os seus objetivos se os seus colegas também o atingirem; estrutura orientada para a competição em que os alunos “percebem que podem atingir os seus objetivos se, e apenas os outros alunos a quem estão ligados não conseguirem atingir os objetivos deles” (Arends, 1995, p.115). Finalmente apresentamos a estrutura individualista em que o aluno se centra na tarefa individualmente, não existindo interação entre os alunos da turma.

Referimos ainda a estrutura de recompensa da sala de aula em que o aluno ou grupo recebe algo em troca pelo desempenho na tarefa ou no comportamento.

Todas as estruturas se refletem no clima de sala de aula. Todavia, existem outros requisitos que o influenciam de entre os quais destacamos: a paixão pelo ensino que se reflete no entusiasmo, no cuidado, no comprometimento e na esperança, pois são elementos relevantes para um bom ensino. Deste modo, os educadores/professores que se interessam verdadeiramente pela criança, terão uma criança com uma maior motivação para aprender.

Os educadores/professores apaixonados pelo ensino sentem-se bem quando ensinam, do mesmo modo, que as crianças e os jovens se sentem motivados para aprender quando são ensinados por estes educadores/professores, pois demonstram interesse pelas suas características, pelas suas dificuldades e pelos seus problemas pessoais.

Assim, a afetividade existente entre educadores/professores e criança são essenciais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Para um boa organização e gestão da sala de aula é necessário um educador/professor competente que consiga trabalhar com as suas crianças de forma organizada e em tempo útil. Iremos de seguida, explicar o conceito de competência, apresentamos também as dimensões de competência docente.

### **3. Comunicação e Aprendizagem Escolar**

A comunicação é o processo pelo qual um indivíduo se relaciona com outro através de uma troca de informações entre ambos. Segundo Thayer (1968 citado por Antão, 2001), comunicação é o “ intercâmbio de informações - dados, sentimentos, opiniões – entre duas ou mais pessoas ou organizações por meios verbais e não-verbais” (p.7). Assim, a fala atribui ao homem o poder criativo e o raciocínio lógico que lhe possibilita socializar com o outro. A comunicação é composta por dois elementos: emissor e recetor. Assim,

ao emissor cabe a codificação da mensagem e ao recetor caberá a sua descodificação. Numa comunicação bidirecional da troca emissor-recetor nascem feedbacks constantes que se produzem de um modo recíproco, dado que o mesmo elemento do circuito de comunicação é alternadamente emissor e recetor (Antão, 2001, p.11).

Qualquer perturbação na comunicação tem o nome de ruído. Apresentamos agora alguns exemplos de ruído: Um som inadequado; Uma imagem defeituosa; Uma palavra caligraficamente impercetível; Uma intervenção inoportuna; Falar demasiado baixo; Ausência de pontuação num texto escrito.

Segundo Antão (2001),

um dos processos mais usados para eliminar o ruído é a redundância, isto é, a repetição de informação (fazer parêntesis explicativos, usar exemplos e comparações, passar completamente um filme ou sequências de imagens fixas, repetir a mensagem de forma perfeitamente audível para todos, utilizar adequada e expressivamente os gestos...) sempre que numa mensagem não existe ruído, pode dizer-se que emissor e recetor estão em sintonia. (p.12)

A comunicação está relacionada com a aprendizagem pois, na sala de aula, há uma constante troca de informação entre professor - aluno. O professor deve ser um bom comunicador de modo a explicar os conteúdos de estudo de forma clara e inequívoca. Por conseguinte, a capacidade manifestada pelo professor em adequar a linguagem / vocabulário ao escalão etário com o qual está a trabalhar será uma mais-valia para que a aprendizagem seja fator de sucesso.

De acordo com Antão (2001),

O professor deve tentar eliminar quaisquer interferências nas suas mensagens, devendo para isso, minimizar os ruídos no sentido de obter uma boa sintonização por parte dos alunos. Para que tal aconteça convém ao professor:

- i) Conhecer o nível intelectual e as informações que os alunos já possuem;
- ii) Conhecer a proveniência social dos alunos, evitando conflitos Escola/meio;
- iii) Utilizar estratégias conducentes ao interesse dos alunos (fazendo uso da motivação contínua);
- iv) Fornecer um feedback aos alunos pela avaliação formativa oral e escrita que deve estar omnipresente no processo de ensino-aprendizagem (p.14).

Ensinar não é somente transmitir, transferir conhecimentos. É, sim, fazer pensar, é estimular o aluno para a identificação e resolução de problemas, ajudando-o a criar novos hábitos de pensamento e ação.

Para ser um bom comunicador, o professor deve gerar empatia, deve tentar colocar-se no lugar do aluno, transmitindo-lhe novos conteúdos e ajudá-lo a crescer no sentido do respeito mútuo, da cooperação e da criatividade.

Por vezes os professores têm dificuldades em controlar o seu grupo de educandos porque não explicaram de forma clara e inequívoca os conteúdos, provocando conversas paralelas e até algum descontrolo de sala de aula que dificultam o trabalho do professor.

### **3.1.Problemas de Comunicação na aula: O controlo na sala de aula**

O controlo de grupo de alunos na sala de aula, por vezes, é uma tarefa difícil para os professores, pois as crianças são diferentes nas suas características, capacidades intelectuais, pelo que achamos oportuno referenciar alguns meios que possam ajudar o professor a lidar com esta diferenciação. Antão (2001) apresenta:

- i)“No começo do ano escolar o professor deverá solicitar uma cópia das fichas dos alunos, as quais contêm informações sobre a família, disciplinas preferidas, etc. O docente pode ainda recorrer a comentários de ex-professores dos seus novos alunos” (p. 45). Estas informações sobre os educandos para o professor são valiosas, quer para a planificação das atividades, quer para a compreensão de comportamentos menos apropriados na escola por parte destes.

ii) “Quando os alunos estão irritados uns com os outros deve discutir-se o porquê desses fatos para, desse modo, os problemas serem verbalizados e solucionados. Além disso, deve evitar-se que as preocupações ou frustrações do professor determinem o insucesso da aula” (Antão, 2001, p.46). Uma estratégia de criar um bom ambiente é, por exemplo, falar um pouco sobre assuntos do dia-a-dia da criança que sabemos que são do seu interesse. Todavia, se determinado aluno tem dificuldades, por exemplo a fazer divisões de dois números “pode ser bastante encorajador relatar o sucesso de alguém que tinha um problema semelhante, nomeadamente se esse alguém foi o professor” (Antão, 2001, p.46).

iii) “É necessário ter capacidade e segurança suficientes para responsabilizar os alunos. Essa responsabilização torna-se extremamente fácil de conseguir quando existe interesse por parte dos alunos em participar na atividade que desenvolvem” (Antão, 2001, p.46). Quando os alunos estão motivados, predispostos para a realização das atividades atribuir-lhes responsabilidades é acreditar nas capacidades deles o que ainda os motiva mais para a aprendizagem.

iv) “Por vezes, os alunos mostram-se desinquietos frente a situações ou circunstâncias pouco usuais” (Antão, 2001, p.46). Numa situação destas, o melhor é por de lado os planos previamente elaborados e substituí-los por outro de interesse, no momento. Deste modo, “o professor deve acima de tudo, manter os alunos ocupados a fazer coisas que lhes agradem” (Antão, 2001, p.46). O controlo na sala de aula passa por uma boa comunicação entre professor- aluno. No ponto seguinte explicamos como deve ser a comunicação do professor para os alunos de modo a motivá-los para as aprendizagens.

### **3.2. Para uma melhor e mais eficaz comunicação na aula: O código linguístico do professor:**

Perante uma diversidade de alunos, o professor depara-se com distintos níveis intelectuais e de diferentes representações sociais. Desta forma, torna-se difícil adaptar a linguagem a uma variedade de crianças presentes em cada grupo.

Antão (2001) afirma que uma das estratégias utilizadas para “simplificar a linguagem é utilizar parêntesis explicativos e repetir a mensagem por outras palavras. (...) A linguagem do professor deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e em comparações” (p. 22).

O professor deve assim,

referir o essencial e repeti-lo em diferentes contextos; as perguntas que faz aos alunos devem ter um nível de complexidade adequado; os textos escritos a fornecer aos educandos nunca devem ser confusos; as mensagens não-verbais (como o gesto, o tom de voz, a verdade, a simpatia) são consciente ou inconscientemente captadas pelos alunos. (Antão, 2001, p.22)

Assim, é importante ensinar o aluno a pensar uma vez que a aprendizagem não é só adquirir o conhecimento que o professor transmite aos alunos é, também relacionar esse conhecimento com o mundo que rodeia o indivíduo, de modo a que ele se torne autónomo. Para uma melhor compreensão explicitamos seguidamente, o que é isto de ensinar o aluno a pensar.

#### **3.2.1. Ajudar o aluno a pensar**

Para ser um bom professor, este deve conhecer as capacidades intelectuais das suas crianças, utilizar estratégias conducentes a uma melhor e mais fácil aprendizagem por parte destes e ainda, ajudá-los a aprender de acordo com as suas capacidades. Este deve começar por abordar conteúdos simples com os seus educandos e ao longo do ano letivo deve os complexificar concordando com Gagné (1965 citado por Antão 2001)

o sucesso num tipo de aprendizagem que depende dos pré-requisitos desse conhecimento e que são tipos mais simples de aprendizagem. Deste modo, para resolver certos problemas (linguísticos, matemáticos,...), o aluno deve: aprender associações ou fatos específicos e diferenciá-los; seguidamente deve aprender conceitos que começam por ser gerais até se tornarem específicos (...). Trata-se, assim, de um processo bastante lógico que começa no geral e acaba no particular, ou seja, inicia-se no simples e termina-se no complexo (p.24).

Deste modo, segundo Piaget (1958 citado por Antão 2001) “a aprendizagem mais eficiente ocorre quando o professor combina a complexidade do conteúdo com o desenvolvimento cognitivo dos seus educandos, tendo sempre em consideração que nem todos os alunos de uma turma estão no mesmo ponto do seu desenvolvimento intelectual” (p.25).

Um método para desenvolver o pensamento do aluno é “tentar fazer com que ele relacione ideias expressas com outras anteriormente formuladas, levando-o a detetar a lógica existente ou não e a coerência ou incoerência da sua mensagem” (Antão, 2001, p.25).

Outro ponto importante é conceder

sempre tempo suficiente para os alunos responderem às questões que se lhes dirigem, evitando dar-lhes as respostas mas, antes fornecendo-lhes pistas que os levem à resolução dos problemas. Dito isto, podemos concluir que a qualidade de pensamento na aula está, em grande parte, dependente do tipo e qualidade de perguntas que se fazem. (Antão, 2001, p.25)

Depende ainda, da atenção e audição dos alunos às questões que lhes são colocadas na sala de aula pelo professor assim, para que isto aconteça, é necessário que o aluno aprenda a ouvir, aspetos que aprofundamos de seguida.

### **3.2.2. O aluno aprenda a ouvir**

Segundo Antão (2001), “Muitas das frustrações dos professores advêm do facto de os seus alunos nem sempre prestarem a devida atenção às matérias em estudo” (p.27), que se deve em parte ao facto do professor expor demasiadas informações, retirando ao aluno oportunidade de participar na aula.

Antão (2001) afirma que “O professor nunca deve repetir várias vezes a mesma coisa pois, isso faz com que os alunos estejam constantemente desatentos por saberem que se vai explicar de novo ou repetir certas instruções” (p.27). Uma boa metodologia a utilizar nestas circunstâncias é explicar os assuntos utilizando vocabulário diferente para explicitar a mesma ideia e pedir a um ou a vários alunos que repitam o que foi dito por palavras suas.

Concordando com Antão (2001),

“ Assim, os alunos estarão sempre com mais atenção pois, não sabem quem vai ser chamado para repetir o que o professor disse depois deste feedback, o professor verá se há ou não necessidade de reexplicar o assunto acabado de apresentar” (p. 28).

A linguagem deve ser adaptada ao nível etário e intelectual dos alunos, caso contrário, esta será mais um motivo de desatenção. Por conseguinte, “antes que se possa escutar, deve-se primeiro ouvir o que alguém está a dizer e, para se ouvir é necessário concentrar a atenção na pessoa que fala” (Antão, 2001, p.28).

Em seguida, apresentamos e explicamos algumas formas perspicazes e de captar a atenção dos alunos, pois para o professor conseguir lecionar os conteúdos de estudo, os seus educandos devem estar atentos, motivados, predispostos para as aprendizagens.

#### **4.Estratégias para Promover a Atenção dos Alunos**

O professor ao repreender os alunos devido ao barulho excessivo e iniciar de seguida as atividades elevando o tom de voz só provocara mais desordem. Antão (2001) refere os seguintes meios de captar a atenção dos alunos: i)“Utilizar o silêncio e esperar que os alunos tomem consciência de que não devem continuar a fazer barulho. Utiliza-se então a voz baixa para estabelecer o tom e (re) começa-se a aula; ii) As dramatizações, nomeadamente, na fase introdutória da aula, além de serem uma ótima motivação inicial, podem acarretar uma constante atenção por parte dos alunos.

Dramatizar é teatralizar, representando; é dar forma de espetáculo a um conjunto de situações e ideias que transmitam de forma lúdica, clara e direta uma determinada mensagem originalmente um pouco confusa, abstrata, desinteressante, iii) Num momento em que se revejam certos conceitos específicos, pode introduzir-se voluntariamente um erro para verificar se os alunos conseguem ou não detetá-lo; iv) As explicações que se fazem durante bastante tempo, sem dar aos alunos oportunidade de intervir, podem levar a inquietação e desatenção destes. Nesse caso, deverá mudar-se o ritmo da aula, utilizando períodos mais curtos de exposição e fazendo intervir os próprios alunos” (pp.28-29).

Para reforçar estas práticas de captação da atenção dos alunos expomos e esclarecemos a seguir algumas técnicas de motivação das aulas, pois um bom ambiente de sala de aula provocam nos educandos motivação para o ensino-aprendizagem.

Um bom professor deve saber motivar os seus alunos. De acordo com Antão (2001), “as técnicas de motivação e animação dão às aulas um clima: alegre, motivador e interessante. Um clima de jogo é um ótimo meio para exteriorizar sentimentos e até melhorar os resultados da aprendizagem” (p.36).

As técnicas de animação: teatralizações, trabalhos de grupo assimétricos, produção de cartazes e gráficos e utilização de audiovisuais que explicamos de seguida, devem ser sempre oportunas.

As teatralizações (dramatizações) “são essencialmente vantajosos em línguas e em ciências sociais pois, o elemento humano é a parte central” (Antão, 2001, p. 38).

Nos trabalhos de grupo assimétricos,

a eficiência do trabalho de grupo depende, regra geral, das técnicas de dinâmica de grupos que o professor sabe aplicar, do assunto em estudo, dos meios materiais disponíveis, da possibilidade dos alunos se reunirem fora das aulas, da predisposição para este tipo de trabalho, das relações professor/alunos.

Com motivação e condições razoáveis o trabalho de grupo ajuda: i) disciplinar os alunos; ii) incute um ritmo peculiar à aula (...); iii) contribui para aquisição de hábitos de solidariedade social e torna o estudo muito mais interessante e atraente através de um clima de jogo e de descontração responsável que se instauram (Antão, 2001, p.39).

O professor não pode fazer constantemente exposições monótonas sobre conteúdos do programa, nem explicar o mesmo assunto da mesma forma para todos os alunos da turma. Ele tem de desempenhar simultaneamente os papéis de professor, animador, psicólogo e crítico. Assim, “o professor deve questionar, problematizar, refletir e ajudar os alunos, através da investigação e da análise, a obterem as respostas às suas dúvidas e anseios” (Antão, 2001, p.39).

Na produção de cartazes e gráficos

os alunos são levados a associar o estudo à atividade motor e visual, fazendo gráficos, desenhos, colagens e cartazes. A exposição desses trabalhos pode revelar-se um ótimo estímulo para os alunos que vêm assim, compensados as suas dificuldades de expressão verbal e sentindo-se estimulados para o aprofundamento dos assuntos em estudo. (Antão, 2001, p.40).

Na utilização de audiovisuais o data show é um bom recurso para abordar os conteúdos, pois, tem a vantagem de poder proporcionar a projeção de imagens com esquemas, gráficos, textos e imagens coloridas.

Os filmes são outra estratégia para lecionar e motivam os educandos pois, “se observarmos o interesse da generalidade dos alunos em séries televisivas de carácter científico, facilmente reconheceremos que quando as escolas estão equipadas com meios técnicos que possibilitem a passagem de filmes didáticos nas aulas, temos à mão um ótimo trunfo didático.” (Antão, 2001, p.41).

Os computadores são outros recursos que facilitam o trabalho do professor e que estimulam os educandos para a aprendizagem, Antão (2001) afirma que,

Ele proporciona ao aluno uma forma de interação que ultrapassa em muito a que é habitual na aula. O uso do computador é muito flexível e pode, facilmente adaptar-se a todos os estilos individuais de ensino (...). Junto do computador e dos alunos, o professor pode ser visto como um facilitador, um conselheiro, um propiciador de ajuda adicional, um consultor e, por vezes, um parceiro no processo de aprendizagem (pp. 41-42).

Como forma de interligar a informação que já foi referida expomos a seguir o conceito de competência bem como as Dimensões da competência docente.

## 5. Competência profissional para a ação educativa

Le Boterf (1994, 1997, 2000, citado por Mesquita, 2011) “define competência como um saber agir pertinente perante uma situação concreta, permite mobilizar todos os saberes e não aplicá-los isoladamente” (p.36).

Macedo (2002) “define competência como uma sequência completa de reações, de transformações que o indivíduo vai adquirindo e operacionalizando em diferentes contextos, mobilizando um conjunto de recursos cognitivos e afetivos, dentro de um contexto social agindo na complexidade das situações para que a inércia e as rotinas não sejam situações de inadaptação ou inultrapassáveis” (Macedo, 2002, pp.113-135).

A competência integra quatro dimensões que se completam mutuamente e que crescem de modo coerente entre si. Posteriormente, vamos expô-las e explicá-las de modo a elucidar o seu significado.

Segundo Amado (2003), as dimensões da competência docente são quatro: Dimensão Técnica, Relacional, Clínica e Pessoal.

Deste modo, a *Dimensão Técnica da Competência Docente* diz respeito,

Ao modo como o professor «estrutura as tarefas académicas», tendo em conta domínios como metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade de motivar os alunos e exercício da avaliação dos mesmos. Os requisitos básicos desta vertente técnica são os de uma sólida formação científica e pedagógica. (Amado,2003, p.1026)

Na *Dimensão Relacional da Competência Docente* dá-se importância ao modo como o professor faz “a gestão dos poderes (seus e dos alunos) no interior da aula. Com efeito, aí as relações interpessoais são marcadas pela presença do “poder”, assimetricamente distribuído em favor do professor e pelos inevitáveis conflitos que daí advêm” (Amado, 2003, p.1028). Desta forma, “o aluno valoriza aquele professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação” (Amado,2003, p.1028), ou seja, coloca “a ordem com firmeza, sem cair nem no autoritarismo, nem no permissivismo; valoriza, ainda, o professor que evita as injustiças, na interação” (Amado, 2003, p.1028).

O aluno procura no professor, um amigo, alguém que o auxilie a ultrapassar obstáculos quer da sua vida pessoal quer da sua vida académica. Tal como refere Amado (2003), “o aluno procura, às vezes, no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de o ouvir falar dos seus problemas não propriamente escolares, e sobretudo, procura alguém capaz de o respeitar como pessoa” (p.1028).

No que se refere à *Dimensão Clínica da Competência Docente*, ela “está intimamente relacionada com o tipo de representações, perspectivas e expectativas que os professores elaboram acerca dos seus alunos e turmas e com o esforço que investem na compreensão dos seus problemas” (Amado, 2003, p.1030) de modo, a planificar as atividades segundo os interesses do aluno, da turma.

Já, a *Dimensão Pessoal da Competência Docente* integra “um conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores que cada professor vai aprofundando” (Amado, 2003, p.1032), ou seja, é um reconhecimento criado “numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projetos, pelos saberes, pelas aptidões e pelos direitos do outro” (Amado, 2003,p.1032), pois o professor deve conhecer devidamente os seus alunos e deixar que estes o conheçam de modo a criar laços afetivos que, por vezes, são essenciais para motivar os educandos no processo ensino-aprendizagem.

A competência refere-se a conhecimentos, habilidades e atitudes que o individuo deve possuir para exercer uma profissão. Outro ponto igualmente importante na sala de aula é a forma como os alunos e o professor comunicam entre si.

Deste modo termino o capítulo I deste relatório, referente ao quadro teórico que fundamentou nossa prática educativa e que se reflete nas experiências de aprendizagem selecionadas da intervenção que propusemos ao nível da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo e do Ensino Básico.



## **CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo vamos apresentar a caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar bem como as experiências de aprendizagem selecionadas e a reflexão sobre as mesmas. Seguidamente, iremos desenvolver os mesmos itens, mencionados anteriormente, referentes ao contexto de 1.º Ciclo Ensino Básico (1.º CEB).

### **1.Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar**

A minha prática de ensino supervisionada que desenvolvi em contexto Pré-Escolar foi realizada numa instituição que se situa numa zona de serviços. Integra-se na rede de escolas públicas portuguesas, ministrando a Educação Pré – Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico.

Esta instituição educativa está instalada num edifício novo, construído no ano de 2009/2010, tendo entrado em funcionamento no ano 2010/2011. Este tem vinte salas para assegurar a componente letiva das quais, dez são utilizadas pelo 1.ºCEB, quatro pelo Pré-Escolar e duas são utilizadas para a Componente de Apoio à Família (CAF). Há quatro salas para a Área de expressão plástica, uma destinada às atividades do Pré-Escolar e três salas ao 1.º CEB. Existe um polivalente que é utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio Família (AAAF) e das atividades escolares do Pré-Escolar. Além dos espaços referidos há um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para os alunos. Possui, ainda, uma biblioteca destinada às crianças do Pré-escolar e do 1.ºCEB.A tipologia da Escola é formada por blocos retangulares, com corredores centrais. É composta por um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para o Pré-Escolar e outro para o 1.º CEB. Além disto, possui um parque de estacionamento destinado à comunidade educativa do centro escolar. A área envolvente do Centro Escolar é integrada pela escola EB 2,3 Paulo Quintela, Quartel da Guarda Republicana, Bombeiros Voluntários de Bragança, Polícia de Segurança Pública, Mercado Municipal e Câmara Municipal.

A população escolar era composta no ano em que realizamos a PES por trezentas e doze crianças com idades compreendidas entre os três e os onze anos, sendo oitenta e quatro do Jardim de Infância. Após caracterizarmos a instituição do Pré-Escolar, iremos, de seguida, caracterizar o grupo de crianças, com o qual realizámos a nossa prática educativa.

### **1.1.Caracterização do grupo de crianças (Pré-Escolar)**

O grupo de crianças do contexto pré-escolar era composto por vinte e uma crianças, três das quais com necessidades educativas especiais. Este grupo era heterogéneo, constituído por onze rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Verificaram-se alguns problemas de linguagem, articulação e dicção. Um dos alunos vinha acompanhado de um relatório da intervenção precoce, tendo sido observada e avaliada pela professora do ensino especial e pela psicóloga, pois a educadora alertou para este facto. Esta criança precisa de apoio individualizado e um trabalho pedagógico ajustado às suas necessidades. No início do ano não falava e não interagia com os adultos e colegas, tem cinco anos de idade.

A nível da linguagem há problemas relevantes. Em três crianças notam-se falhas na dicção, omitem alguns sons e trocam algumas letras estando a frequentar a terapia da fala. Ex: Em vez de “S” utilizam “T”. Havia três crianças a frequentar a terapia da fala.

Numa linha de continuidade iremos apresentar o espaço, sala de atividades.<sup>1</sup>

### **1.2.Organização do espaço/ Sala**

O espaço pedagógico deve ser atraente para as crianças de modo a motivá-las para as aprendizagens, apresentando-se como “um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando-se num porto seguro e amigável, [tornando-se] um garante das aprendizagens” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011, p.28).

A sala onde realizei a PES no Pré-Escolar estava dividida por seis áreas (área da biblioteca, área dos jogos, área da casa, área de TIC, área do disfarce e área de expressão plástica permitindo a frequência de 3-5 crianças por área.

---

<sup>1</sup> Fonte: Projeto Curricular de Grupo



Figura 1: Estante de Arrumos dos Materiais

A estante tinha uma grande diversidade de materiais, tais como: tintas, pinceis, lápis de cor, papel de desenho (vide imagens 1). Como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) referem “as expressões, as tintas e os pinceis são indispensáveis para as crianças. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (p.18).



Figura 2: Área da Biblioteca

A área da biblioteca apresentava uma grande diversidade de livros, atuais, dispostos numa estante, ao alcance de qualquer criança. Apresentavam capas coloridas e apelativas viradas para as crianças. Esta era uma das áreas onde as crianças passavam o seu tempo, tinha como mobiliário uma mesa e dois sofás para que elas pudessem estar na área a folhear os livros, a descobrir o seu conteúdo, a recontar histórias de forma confortável (vide imagem 2). Segundo, as OCEPE “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (ME/DEB, 1997, p.70).



Figura 3: Área dos Jogos

A área dos jogos apresenta jogos diversificados (puzzles, jogos de enfiamentos, relacionados com as áreas educativas de português, matemática e conhecimento do mundo social e físico), pois tal como referem as OCEPE, “todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens” (ME,1997, p.76). Estes estavam arrumados em prateleiras ao alcance das crianças (vide imagem 3).



Figura 4: Área da Casa

A área da casa e mais especificamente o espaço de cozinha que estava equipado com fogão, mesa, panelas, talheres, pratos, alimentos de plástico, toalha, ou seja, tinha o conjunto de elementos que uma cozinha real contém, onde as crianças imitavam o que os pais faziam nas suas casas (vide imagem 4). Segundo Hohmann & Weikart (2011), “as crianças podem imitar as atividades de cozinha que viram em casa ou fingir que estão a alimentar um animal de peluche ou uma boneca” (p.187).

O espaço do quarto encontrava-se agrupado com (cama, roupa, almofada, mesa-de-cabeceira, tapete e berço) permitindo que as crianças imitassem os adultos: papel de mãe, pai e filhos (vide imagem 4). Segundo Hohmann & Weikart, (2011),

Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais (...) permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem, a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras. (p.188)



Figura 5: Área de TIC

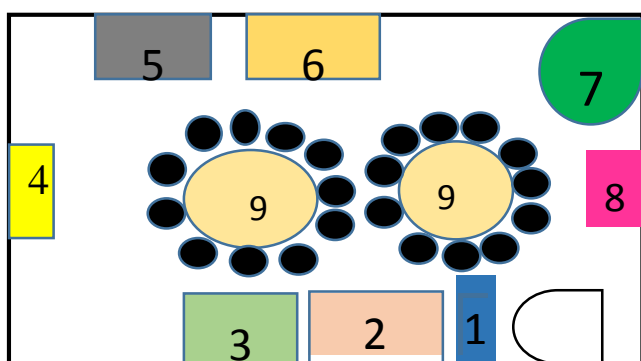
A área de TIC estava equipada com computadores, telemóveis, telefone, (vide imagem5) que as crianças podiam utilizar sem restrições.

De acordo com as OCEPE, “as tecnologias de informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente. Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (Ministério de Educação / Departamento de Educação Básica, 1997, p.72).

A área do disfarce tem várias roupas, sapatos altos, malas, chapéus, aqui as crianças representavam papéis que viam no mundo que as rodeia como dentista, professora, o papel de mulher ou homem, etc. As OCEPE referem a importância dos “ materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências de vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME,1997, p.60).


Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a construção de aprendizagens significativas” (p.28).

Para uma melhor perceção da sala de atividades podemos ver a planta 1, da sala, com as respetivas divisões.



Planta 1:Planta da Sala de Atividades

#### Legenda:

- 1.Espaço de arrumos dos materiais
  - 2.Área da biblioteca
  - 3.Área dos jogos e construções
  - 4.Área da casa
  - 5.Área do TIC
  - 6.Área do disfarce
  - 7.Espaço de acolhimento das crianças
  8. Área de expressão plástica
  - 9.Área de trabalho em grupo
-  Entrada da sala

Quando entrámos na sala de atividades percebemos que as distintas áreas eram compostas por uma diversidade de materiais que se encontravam bem organizados e ao alcance das crianças permitindo-lhes desenvolver a sua criatividade e imaginação. Neste âmbito é de ter em conta que como referem as OCEPE (ME,1997) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p.37).

Reforçando a ideia anterior, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que “num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada. O espaço das salas onde decorre a aprendizagem pela ação é organizado de forma a possibilitar que a criança efetue escolhas” (pp. 161-163).

Deste modo, essas escolhas dependem da boa organização do espaço e da diversidade dos materiais existentes na sala, pois a criança quando está a brincar não está apenas a manipular os objetos está, também, a desenvolver a sua criatividade, imaginação e a dar significado à sua ação.

Na sala existia, ainda, um Quadro de presenças (vide imagem 6) que consiste numa tabela de dupla entrada em que na horizontal são apresentados os dias da semana com diferentes cores, na vertical constavam as fotografias das crianças e respetivo o nome. Junto deste quadro estavam cinco caixas com as cores respetivas a cada dia da semana, este item servia para as crianças marcarem a sua presença ao chegarem à sala e ainda, para a educadora verificar as crianças que estão presentes e ausentes. Também tinha um Quadro de responsabilidades (vide imagem 7) que consistia num cartaz com os dias da semana e as fotografias das crianças. Estas quando chegavam á sala marcavam a presença e o respetivo responsável do dia.



Figura 6: Quadro de Presenças



Figura7:Quadro das Responsabilidades

Após, a caracterização do espaço do contexto educativo EPE vamos agora descrever a rotina diária que era realizada neste contexto.

### 1.3. Rotina Diária

A rotina diária implementada no jardim-de-infância é um meio de organizar as atividades que o educador/a quer realizar durante o dia com as crianças e um meio em que estas ficam a saber o que irão fazer durante o dia, indo, desta forma, construindo o sentido de comunidade. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011),

Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar. Através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade (p.8).

Além disso, “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

Desta forma, compreendemos a importância de existirem momentos diferenciados na sala de atividades de modo a existirem momentos de interação, ação e apoio. Assim, o desenvolvimento das atividades é feito em grande grupo, pequeno grupo e individualmente.

Por sua vez, a organização do tempo é flexível e a rotina diária implementada na sala dos 4 aos 6 anos de idade divide-se em momento de acolhimento, lanche, hora do conto, reflexões, trabalho orientado e trabalho autónomo. No quadro I é apresentada a rotina diária implementada, nesta sala e explicita-se o horário e o espaço dos momentos anteriormente referidos.

Quadro 1: Rotina Diária

| <b>Horas</b> | <b>Atividades</b>              | <b>Espaço</b>         |
|--------------|--------------------------------|-----------------------|
| 9:00         | Acolhimento                    | Esp. Reunião Coletiva |
| 9:40         | Hora do conto                  | Esp. Reunião Coletiva |
| 10:10        | Lanche                         | Mesa da Sala          |
| 10:30        | Reunião de grande grupo        | Esp. Reunião Coletiva |
| 10:40        | Atividades/ Projetos           | Esp. Reunião Coletiva |
| 11:00        | Atividades nas áreas da sala   | Áreas e mesas/sala    |
| 12:00        | Almoço                         | Sala/ refeitório      |
| 14:00        | Trabalho autónomo ou orientado | Áreas e mesas/sala    |
| 15:30        | Reflexão do dia                | Esp. Reunião Coletiva |
| 16:00        | Fim das atividades educativas  |                       |

Fonte: Projeto Curricular de Grupo

Nestes momentos as educadoras observam, encorajam, estimulam a reflexão verbal e propõem atividades e experiências de aprendizagem integradoras às crianças.

O tempo de acolhimento era o momento de diálogo entre a educadora e as crianças (cantava-se os bons dias, marcavam-se as presenças, a educadora procurava perceber se as crianças estavam bem, questionando-as, informando-as do que iam fazer ao longo do dia).

Na hora do conto, que nem sempre acontecia, era o momento em que se contava uma história às crianças e se fazia a exploração da mesma com elas. Quando não se realizava este momento fazíamos o seguinte: cantávamos músicas, dialogávamos com as crianças (sobre o que fizeram no fim de semana, na sala polivalente) realizávamos dramatizações de contos, visualizamos um PowerPoint e assistíamos apresentações de teatros realizados pelos educadores estagiários.

Na hora do lanche, as crianças dirigiam-se ao refeitório para lanchar. Seguidamente, iam para o parque infantil ou para a sala polivalente brincar. Em qualquer um destes locais as crianças encontravam-se sob a vigilância das assistentes operacionais e por nós. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), a “brincadeira física, vigorosa, barulhenta sem a limitação de quatro paredes, muitas crianças, sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar, permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras” (p.231) e interagirem entre si.

Por sua vez, na reunião de grande grupo, que nem sempre era realizada, as crianças sentavam-se na “manta” para falarem com a educadora sobre diversos temas e comportamentos. Este tempo também servia para organizar os trabalhos em grupo (presentes para a mãe ou pai, ou outras atividades que se considerassem oportunas). Na falta deste momento realizávamos as atividades previamente planificadas.

O tempo do lançamento/ atividades era o momento em que as crianças se sentavam em volta das mesas de realização das atividades, para realizarem atividades individuais ou em grupo.

Nos tempos, atividades nas áreas da sala, as crianças tinham a oportunidade de brincar, de imitarem o papel das pessoas adultas, de manipularem materiais que fazem parte do seu dia-a-dia. Estas atividades realizavam-se sob a vigilância da educadora e das assistentes operacionais.

Ao almoço, as crianças iam à casa de banho fazer a sua higiene pessoal e dirigiam-se para o refeitório. Terminado o almoço, as crianças iam para a sala polivalente ou para o parque infantil brincar.

De seguida, no trabalho autónomo ou orientado, era o momento em que as crianças realizavam as atividades propostas pela educadora que por vezes eram alteradas a pedido das crianças, por exemplo, quando tínhamos planeado ler a história “Galinha Ruiva” elas sugeriram para fazermos a sua dramatização assim o fizemos de modo a que atividade fosse motivante para as crianças. Neste momento continuávamos as atividades que tínhamos iniciado no período da manhã.

Por fim, na reflexão do dia a educadora conversava com as crianças questionando-as sobre as atividades que realizaram durante o dia, se tinham gostado das atividades servia também para recolher, registar informação para comunicar aos pais e para planear atividades que faríamos para concretizar o projeto de grupo como por exemplo, fazer brasões e decorá-los, ensaios da coreografia para apresentar na festa final de ano letivo.

No ponto seguinte, vamos apresentar e explicar as interações entre as crianças e os adultos.

#### **1.4. As interações**

As interações promovidas no contexto de pré-escolar são importantes pois, como afirmam (Hohman & Weikart (2011) “a auto- confiança das crianças e as amizades florescem com elas de forma apoiante ao longo do dia “ (p.62). As interações entre o grupo de crianças e os adultos presentes na sala de atividades decorreram, ao longo dos três meses, de forma positiva, isto é, num clima de apoio e amizade, pois como refere Hohman e Weikart (2011), “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é basicamente, um processo social interativo” (p.63).

Deste modo, as crianças interagem com os adultos, expressando ideias e conhecimentos no sentido de irem construindo conhecimentos mais aprofundados sobre o mundo que as rodeia.

Por sua vez, os adultos interagem com as crianças e observam-nas para conhecerem os seus interesses e as suas capacidades particulares, oferecendo-lhes apoio quando necessitam e colocando-lhes desafios de modo a que as crianças descobrissem, por si próprias, o mundo que as envolve.

Por conseguinte, na sala de atividades havia um quadro de responsabilidades que tinha as seguintes funções durante o dia: fazer o comboio, verificar se as áreas e a sala estavam arrumadas e alterar as condições climáticas no quadro do tempo (vide imagem 8).



Figura 8: Quadro do Tempo

## **2.Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da EPE**

Neste ponto pretendemos apresentar e analisar as experiências de aprendizagem que foram desenvolvidas no contexto Pré-Escolar no ano letivo de 2013/2014, nos meses de março a junho.

As experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto Pré-Escolar tiveram como suporte teórico o Projeto Curricular da instituição e de grupo e as *Orientações Curriculares para o Pré – Escolar* (OCEPE). Na sua descrição fazemos referência à sua intencionalidade, desenvolvimento das atividades e reflexão das mesmas. Relatam-se e analisam-se, especificamente, o modo como foram realizadas as experiências de aprendizagem selecionadas, atitude do adulto e o empenho do grupo de crianças, complementando com notas de campo e registos fotográficos.

## 2.1 Experiência de aprendizagem: Estado dos objetos na água

Sendo “a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME/DEB,1997, p.17).Torna-se importante proporcionar momentos de aprendizagens significativas e diferenciadas às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento através de um ambiente educativo rico, potenciando a interação social.

Esta atividade prática iniciou-se com um diálogo em grande grupo, de modo a partilhar as notícias e novidades do fim-de-semana. De seguida, lemos a história: “ A Lenda dos Ovos de Páscoa” adaptada por Maria de Jesus Sousa, como continuidade da elaboração do campo semântico da palavra - Páscoa. Esta atividade integra-se na área de expressão e comunicação e tem como objetivos: Escutar atentamente a leitura da história; Identificar palavras que se iniciam com o mesmo fonema “ p”.

Como forma de articular a área de expressão e comunicação com a área de conhecimento do mundo realizamos um diálogo sobre a importância da água e iniciamos a atividade prática “**os objetos flutuam, ou não, na água**” que tinha como objetivos: Referir a importância da água e identificar objetos que flutuam e que não flutuam. Para melhor organizar a atividade elaborámos previamente um guião de exploração da atividade prática. (vide anexo I).

Iniciamos com um diálogo questionando as crianças sobre a importância da água, que é apresentado a seguir:

*Para que serve a água? (E.E.)*

As crianças responderam:

*-Para lavar a roupa; (C1)*

*-Para tomarmos banho; (C2)*

*-Para beber. (C3)*

*- Para deitar nas plantas (C6)*

*Para além de nós, quem é que precisa de água? (E.E)*

Crianças responderam:

*-Os animais (C4)*

*-As plantas. (C5)*

*Devemos deixar a torneira aberta quando tomamos banho, quando lavamos as mãos, os dentes? (E.E)*

Crianças responderam que não.

Através deste diálogo constatámos que as crianças estavam sensibilizadas para a importância da água nas suas vidas e de outros seres vivos. Posto isto, pedimos às crianças para se sentarem junto das mesas de realização de atividades de grupo para fazermos a experiência, anteriormente referida. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “os adultos planeiam e iniciam as experiências participativas do tempo em grupo grande fazendo-as mais ativas do que passivas, transitando rapidamente de uma experiência para a seguinte, fazendo apresentações breves em vez de prolongadas” (p.405).

Nas mesas de trabalho tínhamos o *kit* da atividade prática em análise, previamente requisitado na ESE-IPB e duas folhas de registo uma para assinalar as previsões outra para assinalar as observações. Íamos colocando os objetos, um de cada vez, num recipiente com água e questionando as crianças sobre a situação que aconteceria. Quando as previsões que as crianças tinham feito coincidiam com o que observavam estas ficavam satisfeitas. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos, sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos” (p.58).

Após a realização da atividade prática, procedemos à análise das observações através de um diálogo, apresentado abaixo, de modo, a verificarmos se as crianças tinham compreendido o conteúdo da atividade e a razão de alguns objetos flutuarem na água e outros não.

*Quais são os que flutuam? (E.E)*

Crianças responderam:

*-Maçã (C6)*

*-Funil (C7)*

*-Rolha de cortiça (C8)*

*-Colher de plástico (C9)*

*-Bola (C10)*

*-Pato (C11)*

*Sabem dizer- me porque é que os objetos flutuam na água? (E.E)*

Uma criança respondeu:

*- Porque é de plástico e é leve. (C12)*

*Quais são os objetos que não flutuam? (E.E)*

Crianças responderam:

*-Chave (C13)*

*-Pedra (C14)*

*-Colher de metal (C15)*

*-Clip (C16)*

*-Mola (C17)*

*-Plasticina em barra (C18)*

*-Vela (C19)*

*-Botão de plástico (C20)*

*Sabem dizer- me porque que os objetos não flutuaram na água? (E.E)*

Crianças responderam: *- Porque eram pesados.*

*Sim, e a sua base não era direita, assim, a água só fazia força na ponta ou no meio da base do objeto o que fazia com que este afundasse. É verdade, que a plasticina não flutuou ao início. Mas quando a moldamos em forma de barco. O que aconteceu? (E.E)*

Crianças responderam:

*- O barco ficou por cima da água. (C12 e C 9)*

*Certo. O barco feito com a plasticina flutuou na água. (E.E.)*

*Por que razão a plasticina moldada em barco flutuou? (E.E)*

Criança respondeu:

*. Porque o barco é pesado. (C10)*

*Sim. E a sua base é reta, direita, o que faz o barco flutuar. (E.E)*

(Nota de campo – 31/03/2014)

Como podemos constatar as crianças sabiam a razão de alguns objetos flutuarem e outros não. No entanto acrescentámos outras informações para que elas percebessem que não é só o peso do objeto que o faz flutuar, a sua forma e a densidade da água também são fatores importantes para este tipo de atividade prática.

A realização de atividades relacionadas com as ciências experimentais permite à criança conhecer melhor o mundo que a rodeia, tal como referem as OCEPE,

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. (...) A Área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contatar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. (ME,1997, p.79)

Por fim, a experiência de aprendizagem analisada é uma atividade a que as crianças aderem e que estão predispostas a realizar pois permite-lhes manipular objetos, fazer observações e comprová-las. Afirmamos que as crianças nesta atividade estavam motivadas pelo estado eufórico em que ficavam quando as suas previsões se comprovavam e pelo facto de querermos terminar a atividade prática sem vermos o comportamento na água de todos os objetos, uma vez que já tínhamos visto os que flutuam e os não flutuam. Ao que as crianças responderam: ainda falta a mola, a rolha de cortiça, a maçã, o pato. Assim, realiza-mo - la até verificarmos o comportamento de todos os objetos do kit na água. A atividade científica também exige um ambiente organizado e devidamente gerido para que não existam conflitos nem resultem em desmotivação por parte das crianças. Para além disto, este tipo de atividade exige uma comunicação constante entre o educador e as crianças.

A experiência de aprendizagem que vamos apresentar e analisar a seguir refere-se à elaboração de uma história, cujo título é “ A História Colorida”.

## 2.2. Experiência de aprendizagem: Elaboração de uma história -“ A História Colorida”

A experiência de aprendizagem “elaboração de uma história” integra-se na Área de Expressão e Comunicação e tem como objetivo descrever acontecimentos de uma narrativa. Assim sendo, iniciámos a atividade com um diálogo, em grande grupo, de forma a partilhar as notícias e as novidades sobre fim - de - semana. Prosseguimos com a apresentação do livro

“ OS OVOS MISTERIOSOS” de Luísa Ducla Soares e pedimos que dissessem o que viam na capa e nas guardas (iniciais e finais)<sup>2</sup> do livro. As crianças responderam:

- *Tem ratos (C21)*

- *Tem maçãs (C1)*

- *Tem balões (C2)*

*De que cor são as guardas do livro? (E.E)*

Crianças responderam:

-*São vermelhas (C3 e C7)*

(Nota de campo:07/04/2014)

Com o visionamento da capa e das guardas (iniciais e finais) do livro pretendíamos antecipar o conteúdo da história. Como referem Azevedo e Sardinha (2009),

O livro de histórias, que antes ocupava um lugar quase invisível numa estante da sala de trabalhos, passa a existir num lugar de destaque onde as crianças podem, de igual modo, tomar contato com certos elementos paratextuais, acrescentar títulos e conteúdos a partir dos elementos que lhes estão acessíveis. (p.54)

Fomos folheando o livro virado para as crianças, questionando-as sobre o que viam, de modo a elaborarmos uma história. Tal como referem as OCEPE,

é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo. (ME,1997, pp. 62-67)

---

<sup>2</sup> As guardas do livro são as folhas que resguardam o princípio e o fim de um livro servem para antecipar o início e o fim da história do livro. (disponível em:<http://planeta-tangerina.blogspot.pt/2008/02/guardas-olhem-para-elas.html>)

Apresentamos agora o diálogo entre a Educadora Estagiária e as crianças para elaborarem a história.

*Como iniciamos uma história? (E.E)*

-Crianças não sabiam. (E.E)

*As três palavras “ mágicas ” para começar uma história são: “ Era uma vez ... ” (E.E.)*

*Então, Era uma vez... (E.E.)*

Crianças responderam:

- muitos ovos amarelos que se encontravam no ninho. (C 6)

- e a sua galinha andava a passear pelo campo. (C 10)

- no seu ninho apareceram muitos ovos em que um é grande e outro é pequeno. (C 12)

*Como estava a galinha triste, alegre? (E.E.)*

Crianças responderam:

- A galinha está feliz.

*Por que razão a galinha está feliz? (E.E.)*

Criança respondeu:

-Porque ela tem muitos ovos no seu ninho. (C14)

(...)

(Nota de campo:07/04/2014)

Com a elaboração da história pretendíamos fomentar o gosto pela leitura, pela escrita e desenvolver a comunicação da criança. Deste modo, continuamos a nossa atividade com um diálogo que apresentamos a seguir:

*Que título querem colocar à história elaborada? (E.E.) Uma criança disse:*

- História Colorida (C6)

*Todos concordam com a sugestão do título? (E.E.)*

Crianças responderam que sim.

Chamamos o “chefe do dia” para escolher do bloco de cartolina A4 a cor que serviria de capa para o livro.

A criança escolheu a cor laranja. E perguntámos ao grupo: *Todos gostam da cor laranja que o “chefe do dia” escolheu? (E.E.)*

Crianças responderam que sim.

Posto isto, pedimos às crianças que fizessem um desenho para acompanhar o texto que tínhamos elaborado.

(Nota de campo:07/04/2014)

Com este diálogo pretendíamos desenvolver a autonomia e responsabilidade das crianças levando-as a tomar decisões e a fazer escolhas. Tal como é referido nas OCEPE, “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.” (ME,1997, p.3)

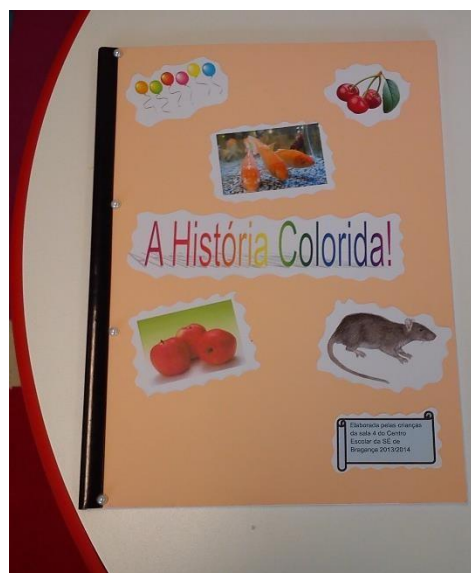


Figura9:Capa da "História Colorida" elaborada pelas crianças

Como continuidade da atividade e articulando a área de expressão e comunicação com a área de conhecimento do mundo e tendo em consideração os conhecimentos prévios das crianças relativamente aos animais levamos para a sala imagens dos animais da história que incluíam outros animais que as crianças desconheciam como serpente, para as crianças identificarem as suas características físicas (ex.: penas, carapaça...) que foram registadas em cartolina acompanhadas pela imagem do respetivo animal (vide figura:10). Esta atividade tinha como objetivos, identificar animais através das suas características físicas e nomear alguns aspetos físicos e modos de vida.

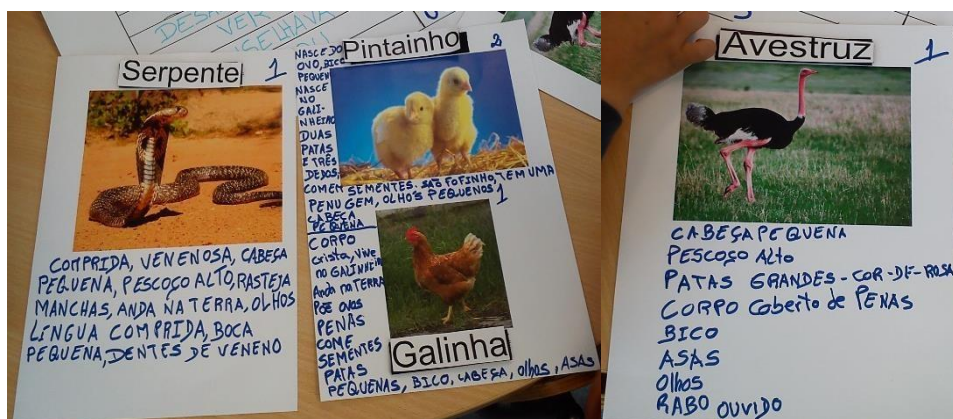


Figura 10: Caracterização Física dos Animais

Continuamos a atividade realizando em grande grupo com jogo de adivinhas sobre animais. As crianças através do que ouviam tinham de identificar o animal descrito, prosseguimos com a elaboração de rimas, tendo por base o nome dos animais da história.

No período da tarde, procedemos à contagem silábica de palavras da história que foram registadas numa tabela desenhada em cartolina, as crianças com a nossa ajuda e usando as mãos realizavam a divisão silábica das palavras registando á sua frente o número correspondente de sílabas, esta atividade integra-se na área de expressão e comunicação e tinha como objetivo segmentar silabicamente palavras. Seguiu-se o registo gráfico (desenho) dos animais, que se integra na área de expressão plástica e tem como objetivo representar vivências individuais, temas, paisagens, através de vários meios de expressão (pintura, desenho e colagem). Por fim, as crianças foram para as áreas da sala de atividades.

As crianças participaram na atividade com entusiasmo, envolvendo-se, tal como referem Azevedo e Sardinha (2009), “quando a criança se envolve há, da sua parte, uma entrega total à atividade ou projeto em que ela própria decide participar” (p.59).

A elaboração de histórias permite às crianças desenvolver o seu vocabulário e a sua linguagem de modo, a conseguir transmitir informação para o outro de forma clara, tal como é referido no enquadramento teórico (no ponto 5) a fala concede ao homem o poder criativo e o raciocínio lógico que lhe permite socializar com o outro; ela coloca a criança a pensar no que dizer. Para desenvolver o pensamento da criança é sempre bom tentar fazer com que ela relacione ideias expressas com outras anteriormente formuladas, levando a detetar a lógica existente, ou não, e a coerência ou incoerência da sua mensagem, como dissemos (no ponto 6.1.) Permite ouvir o que o colega disse como mencionamos na parte teórica do relatório (no item 6.2.) Para se ouvir é necessário concentrar a atenção na pessoa que fala.

A atividade descrita motiva as crianças pois é uma atividade lhes permite expressar as suas ideias e desenvolver a sua imaginação. Concordando com Oliveira (1999, p.108) é uma “motivação intrínseca a criança realiza atividades que lhe proporcionam satisfação, são elas próprias que atribuem a si a causa da atividade, sentindo-se autodeterminadas”.

Apresentamos de seguida, a 3.<sup>a</sup> experiência de aprendizagem, também integrada na Área de Expressão e Comunicação, intitulada- O Jogo Puxa-a-Palavra – “Brasão”.

### **2.3. Experiência de aprendizagem: Jogo-Puxa- a - Palavra - “Brasão”**

A experiência de aprendizagem “O jogo puxa-a-palavra” integra-se na Área de Expressão e Comunicação tinha como objetivos, praticar jogos cumprindo as suas regras e partilhar informação, oralmente, através de frases coerentes. Assim, iniciamos a atividade a cantar a música “Bom dia de manhã” e apresentamos um PowerPoint sobre brasões, família, cavaleiros, reis. Dialogamos com elas sobre o seu significado, o que representavam.

De seguida, mostrámos uma cartolina com a palavra brasão, solicitando a cada criança para dizerem uma palavra relacionada com brasão, de modo, a elaborarmos o campo semântico da palavra. As respostas das crianças foram as seguintes:

- Família (C4)
- Bragança (C9)
- Mirandela (C15)
- Cavaleiros (C14)
- Leões (C17)
- Reis (C20)
- Portugal (C21)
- Países (C10)

*(Nota de campo, 27/05/2014)*

Com este diálogo percebemos que as crianças tinham entendido o que cada brasão representava. Como continuidade da atividade apresentamos cartazes de cores diferentes e identificamo-los à frente das crianças: Família, Países, Cidades.

É importante escrever em presença das crianças para que elas vejam como se escreve e tenham iniciativa por si de escrever. Concordando com Mata (2008),

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêm outros (...) a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é (...) a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de escrita. (p.14)

Solicitámos-lhes depois para dizerem nomes de Famílias, isto é, o seu último nome (apelido), cujas respostas apresentámos de seguida.

|                  |                   |
|------------------|-------------------|
| - Matela (C 1)   | - Anderson (20)   |
| - Fernandes (C6) | - Múrias (C11)    |
| - Teixeira (C7)  | - Luís (C5)       |
| - Augusto (C10)  | - Santos (C12)    |
| -Patrício (C15)  | - Gonçalves (C18) |

(nota de campo 27 / 05/ 2014)

Pegámos noutra cartaz e escrevemos países questionando as crianças.

*Sabem o nome de países? (E.E.)*

Crianças responderam.

- França (C9)

-Espanha (C4)

-Portugal (C8)

- Angola (C10)

- Brasil (C12)

*Sabem o nome de mais países? (E.E.)*

Crianças responderam: Não.

Pegámos noutra cartaz e escrevemos cidades questionando as crianças.

Sabem dizer – me o nome de cidades? (E.E.)

Crianças responderam:

|                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| - Bragança (C4)   | - Lisboa (C16)  |
| -Mirandela (C8)   | - Setúbal (C18) |
| - Vila Real (C12) | - Guarda (C19)  |
| -Porto (C10)      | - Braga (C14)   |

Ainda se lembram do nome de mais cidades? (E. E.)

Crianças responderam que não.

(nota de campo: 27/05/2014)

Com este diálogo percebemos que as crianças têm ideia da área geográfica que os rodeia, conhecem também o seu último nome, com exceção das crianças de 4 anos em que tivemos de ser nós a dizer. Em seguida, realizámos o Jogo-Puxa-a-Palavra - “BRASÃO”. Explicamos as regras do jogo (uma criança diz uma frase sobre o “BRASÃO” e a criança seguinte com a última palavra da frase dita anteriormente tem de elaborar outra) (vide imagem 11).

Perceberam meninos e meninas? (E.E.)

Crianças responderam que sim.

Então iniciámos o jogo assim:

-O Brasão é bonito (C.1)

-Bonito é o sol (C.2)

-Sol brilha (C.3)

(...)

(nota de campo: 27/05/2014)

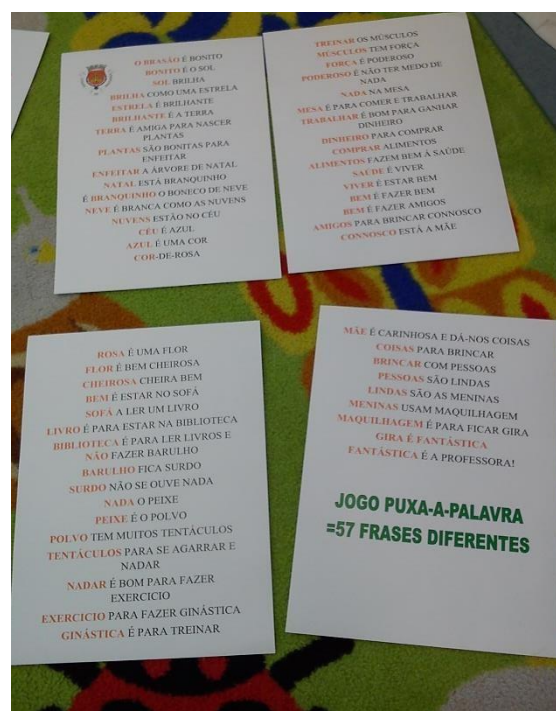


Figura 11: Jogo do Puxa-a- Palavra

As crianças iam dizendo as frases com entusiasmo. Estas, tal como a Educadora Titular do grupo, gostaram da atividade lúdica que ao mesmo tempo ajudava as crianças a desenvolver a imaginação e a sua comunicação. Segundo as OCEPE,

é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (ME,1997, p.67)

Após o lanche da manhã, fomos para a sala polivalente onde realizamos atividades de expressão físico-motora (aquecimento, correr, saltar...). Terminamos com um jogo tradicional - a cobra, que consistia em uma criança apanhar um colega, estas duas crianças tinham de apanhar outro e só as crianças que estavam nas extremidades da ligação é que podiam apanhar os colegas, não podendo largar as mãos dos colegas apanhados. Caso isto acontecesse, recomeçava de novo, até todas as crianças estarem todas de mãos dadas formando a cobra.

Após terminar a área de expressão motora regressamos à sala de atividades onde tinha em cima de uma das mesas o formato de brasão em cartão e uma variedade de objetos (papéis de várias cores, panos cortados, paus, milho, penas coloridas, etc.) para as crianças terem oportunidade de escolher e decorar o brasão a seu gosto, desenvolvendo, assim, a sua imaginação. Segundo as OCEPE, “a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME,1997, p.63).

Numa outra mesa estava o formato de coroa do brasão também em cartão e tintas de várias cores para as crianças poderem escolher a cor e pintar a coroa do seu brasão a seu gosto. (vide imagem 12). Assim, dividimos o grupo de crianças em dois com seis elementos cada grupo e distribuímos-os pelas mesas. À medida que iam terminando a atividade trocavam de mesa.



Figura 12: Brasão Decorado pelas Crianças

As crianças estavam calmas e entusiasmadas a decorar o seu brasão. Este iria ser utilizado na decoração da escola e a “banca” que iriam colocar na Feira Medieval que decorreu na Escola Emídio Garcia – Bragança, em junho de 2014.

Estas atividades de pintura, colagem, permitem à criança manipular diferentes objetos possibilitam-lhes conhecer o mundo que as rodeia e desenvolver o seu lado estético. Tal como referem as OCEPE, “os contactos com a pintura, (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético” (ME,1997, p.63). Por sua vez, esta experiência de aprendizagem possibilitou às crianças expressarem as suas ideias, alargarem o seu vocabulário e conhecerem o mundo que as rodeia.

Relacionando-a com a parte teórica do presente trabalho, a aprendizagem diz respeito à aquisição e construção de conhecimentos, isto é, na aprendizagem existe um saber-aprender, mas também, um gostar e um querer-aprender. Saber-aprender é criar e realizar uma aprendizagem criando um projeto, recolhendo ensinamentos a partir de experiências. Já gostar e querer aprender é manifestar atitudes de interesse pelo objeto de aprendizagem, mostrar curiosidade a seu respeito apreciando tudo o que se relaciona com ele e querer aprofundar o saber.

A atividade realizada motivou as crianças ao ponto de conseguirem dizer cinquenta e sete frases diferentes sobre o Brasão. Tal como referem Lieury e Fenouillet (1997), “quanto mais motivada a pessoa está maior é a sua atividade e mais persistente” (p.9).

Para uma melhor perceção da nossa prática educativa em EPE bem como do valor que o processo de aprendizagem teve para as crianças apresentamos, de seguida, uma reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

### 3. Reflexão Final do Estágio de Educação Pré-Escolar

Após o término da prática pedagógica no contexto educativo de EPE, podemos dizer que esta nos colocou alguns desafios e constrangimentos, nomeadamente, na planificação em que as atividades tinham de ser de acordo com o nível das crianças, e ainda no controlo de grupo. Com o passar do tempo fomos ultrapassando estes obstáculos, com o apoio da educadora cooperante e da supervisora da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB).

De acordo com as OCEPE, “ a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME,1997,p.15). Assim, as aprendizagens neste contexto podem ser muito simples mas se as observarmos e analisarmos devidamente percebemos que são tão importantes quanto as dos restantes contextos educativos posteriores pois, na Educação Pré-escolar as crianças adquirem as primeiras noções de escrita, sentido de número, aprendem a socializar-se com o outro. Assim, Guedes (2004) afirma,

Educar significa, etimologicamente, “elevar”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a supera - los. (...) A educação não consiste em transmitir ao aluno<sup>3</sup> o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) o objetivo de um ensino ideal não é atulhar a memória , mas formar espíritos independentes e ágeis. (p. 2965)

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto educativo de Educação Pré-Escolar realizamos várias experiências de aprendizagem que abrangeram todas as áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, Área de Expressão Plástica e Área de Expressão Motora.

Porém, neste trabalho só apresentamos e analisamos três experiências. Ao planificarmos as experiências de aprendizagem tivemos como fio condutor a articulação de todas as áreas de conteúdo, de modo a proporcionar às crianças atividades diversificadas e significativas, pois segundo as OCEPE, “a construção do saber processa-se de forma integrada e há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (ME,1997, p.48).

Desta forma realizámos atividades de pintura, observação, contagem silábica, rimas e adivinhas, teatros, colagens, de expressão motora, elaboração de histórias, construção de gráficos. De todas estas atividades as que as crianças gostavam mais de realizar eram as de pintura, teatros, e elaboração de histórias pois, nestas experiências de aprendizagem, elas tinham a oportunidade de construir, representar e descrever o mundo à sua imagem.

---

<sup>3</sup> Apesar do autor referir “ aluno” na Educação Pré- escolar a designação correta é “crianças”

A prática educativa no contexto Educativo de Educação Pré-escolar foi gratificante pois, tivemos a oportunidade de estar em contato com a realidade educativa e compreender como esta se articula entre os diferentes domínios do conhecimento, bem como, aprender a ultrapassar as dificuldades e os desafios que ocorrem diariamente.

Vamos agora caracterizar o contexto educativo de 1.º CEB, analisar e fundamentar as experiências de aprendizagem selecionadas para este relatório final de PES.

#### **4. Caracterização do Contexto 1º Ciclo Ensino Básico**

##### **4.1. Caracterização da Escola 1.º CEB**

A minha Prática de Ensino Supervisionada, no contexto 1.º Ciclo Ensino Básico, foi realizada numa instituição pública da cidade de Bragança. Entrou em funcionamento, com três lugares de professores titulares, no ano letivo de 1961/62.

Esta instituição educativa fica situada na Zona Residencial das Beatas, junto à Avenida Abade de Baçal. Sem tipo próprio tem um piso com boa iluminação natural e duas entradas com canteiros de flores, luz elétrica e aquecimento central, água canalizada e saneamento, tem, ainda, um átrio coberto que em dias de chuva é o espaço de lazer das crianças. O edifício tem quatro salas de aulas, duas de cada lado, com uma configuração retangular e dimensões iguais. Tem ainda duas pequenas salas, uma delas designadas de sala dos professores, a outra de biblioteca de Escola, arrumação de material, passagem de filmes e diapositivos. O recreio exterior é espaçoso tendo um parque e balizas para as crianças se divertirem.

No que diz à comunidade educativa a escola, no ano letivo, 2013/2014, tem uma coordenadora de estabelecimento, cinco docentes com turma atribuída, uma docente para o Ensino Especial, e ainda, quatro docentes colocadas no apoio às várias turmas.

Em termos de alunos a escola é composta por 89 crianças do 1.º Ciclo de Ensino Básico organizadas da forma que o quadro 2 apresenta:

Quadro 2: Número de Crianças por Ano de Escolaridade

| Anos         | N.º de Alunos |
|--------------|---------------|
| 1º Ano       | 12            |
| 2º Ano       | 11            |
| 3º Ano       | 44            |
| 4º Ano       | 22            |
| <b>Total</b> | <b>89</b>     |

Por último, a instituição educativa em caracterização conta, ainda com três assistentes operacionais. Após a apresentação de Escola do 1.º CEB vamos agora caracterizar o grupo de crianças de 4.º ano de escolaridade com quem realizamos a nossa prática educativa.

#### **4.2. Caracterização do grupo de crianças 4.º ano de escolaridade**

A turma de 4.º ano de escolaridade era composta por vinte e duas crianças que tinham, ou estavam quase a completar, nove anos de idade, sendo oito meninas e catorze meninos. Era uma turma bastante heterogénea, com alunos provenientes de meios sociais diversos e com níveis de interesse pela aprendizagem muito diferentes. Logo à partida identificam-se claramente dois grupos: os alunos que participam regularmente e os que nunca participam. O primeiro grupo, formado pelos alunos que participam espontaneamente na aula, constitui, por vezes, um aspeto positivo, designadamente quando a sua participação incita nos colegas a vontade de interagir com eles e, assim, também, de participarem oralmente. Contudo, muitas vezes constitui um fator negativo porque a sua participação torna-se excessiva ao ponto de não darem espaço de intervenção aos colegas.

No segundo grupo, apesar de ser muito menor, podem ainda organizar-se dois subgrupos: o dos alunos que participam corretamente quando solicitados e o dos alunos que, mesmo solicitado, raramente respondem de forma correta. Além disto, existem cinco alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os restantes alunos apesar de não demonstrarem sentir dificuldades, apresentam ritmos de trabalho muito variados, ou seja, alguns são extremamente rápidos e outros são muito lentos na realização dos trabalhos.

Como os alunos são muito conversadores, a professora titular de turma desenvolveu um trabalho com atividades diversificadas, jogos pedagógicos, jogos de equipa para ensinar às crianças as regras de convivência e cumprimento de normas. Assim, o objetivo era propor, sempre, uma sequência de atividades em que as crianças estivessem ocupadas, participassem, trocassem opiniões, adquirissem a capacidade de compreender e atuar no seu meio social, reconhecendo-se como parte do grupo e como sujeitos das relações que são estabelecidas no espaço e no tempo.

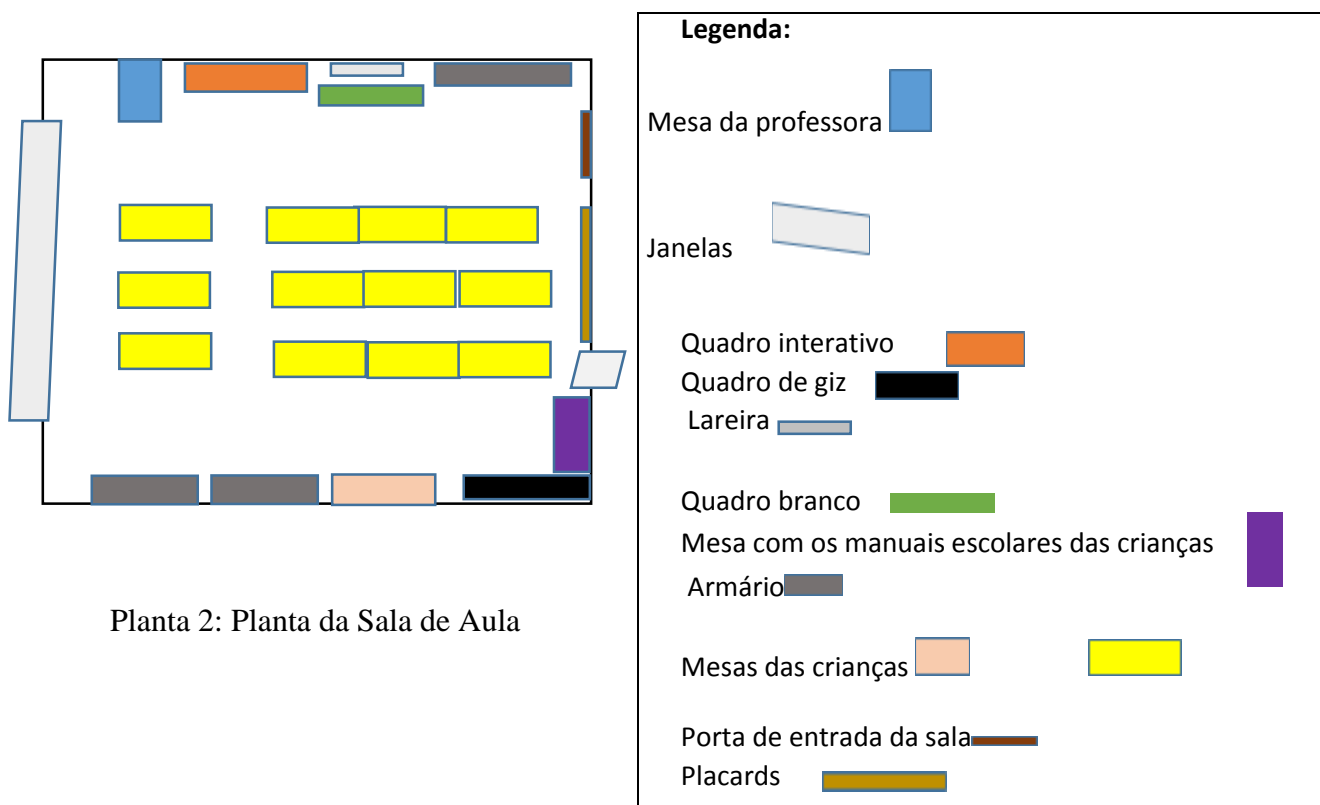
A turma teve o apoio de uma professora a tempo inteiro e de outra que acompanhou uma das crianças com mais necessidades sendo encaminhada para integrar a Equipa de Educação Especial. No ponto seguinte vamos descrever a organização do espaço do contexto educativo em descrição.

### **4.3. Organização do Espaço**

A sala de aula estava organizada segundo o formato tradicional (mesas em paralelo em que os alunos estavam organizados dois por mesa, ou seja, dispostos para trabalhar em pares, caso se justifique). Por vezes este formato era alterado para a realização de trabalhos em grupo. Isto porque “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (Arends, 1995, p. 94). O espaço pedagógico era adequado permitindo a deslocação da professora e das crianças. Tinha recursos educativos diversos, tais como; quadro branco, interativo, projetor, computador, impressora, quadro de giz que estava ao alcance da professora e das crianças. Como refere Roldão (2005),

Para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais. O apetrechamento das escolas com recursos materiais diversificados é essencial para o desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais. (p. 83)

Para uma melhor percepção da organização da sala de aula (vide planta 2):



No ponto seguinte apresentamos a rotina diária do 1.º Ciclo Ensino Básico. Esta deve ser pensada e utilizada de forma a rentabilizar eficazmente as experiências de aprendizagem e se necessário ajustar a prática educativa ao ritmo da aprendizagem das crianças.

#### 4.4. Organização da Rotina Diária

Como vimos no contexto educativo EPE existe uma rotina diária bastante organizada para a realização das atividades. O mesmo acontece no contexto de 1.º Ciclo Ensino Básico. Como refere Zabalza (1998), “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (p.158). É possível organizar o tempo diário, de modo, a trabalhar as áreas curriculares de estudo (português e matemática) de manhã as restantes áreas de estudo (estudo do meio e expressões) à tarde (vide Quadro 3).

Quadro 3: Horário da Turma de 4.º Ano de Escolaridade

| Tempos/Início | Segunda      | Terça        | Quarta     | Quinta       | Sexta        |
|---------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|
| 9h00m         | Português    | Matemática   | Português  | Matemática   | Português    |
| 9h15m         | Português    | Matemática   | Português  | Matemática   | Português    |
| 9h30m         | Português    | Matemática   | Português  | Matemática   | Português    |
| 9h45m         | Português    | Matemática   | Português  | Matemática   | Português    |
| 10h00m        | Português    | Matemática   | Português  | Matemática   | Português    |
| 10h15m        | Português    | Matemática   | Português  | Matemática   | Português    |
| 10h30m        |              | * TE-V.INT   | * TE-V.INT |              |              |
| 10h45m        |              | * TE-V.INT   | * TE-V.INT |              |              |
| 11h00m        | Matemática   | Português    | Matemática | Português    | Matemática   |
| 11h15m        | Matemática   | Português    | Matemática | Português    | Matemática   |
| 11h30m        | Matemática   | Português    | Matemática | Português    | Matemática   |
| 11h45m        | Matemática   | Português    | Matemática | Português    | Matemática   |
| 12h00m        | Matemática   | Português    | Matemática | Português    | Matemática   |
| 12h15m        | Matemática   | Português    | Matemática | Português    | Matemática   |
| 12h30m        |              |              |            |              |              |
| 13h30m        |              |              |            |              |              |
| 13h45m        |              |              |            |              |              |
| 14h00m        | Matemática   | Português    | Expressões | Est. do Meio | Expressões   |
| 14h15m        | Matemática   | Português    | Expressões | Est. do Meio | Expressões   |
| 14h30m        | Est. do Meio | Est. do Meio | Expressões | Est. do Meio | Expressões   |
| 14h45m        | Est. do Meio | Est. do Meio | Expressões | Est. do Meio | Expressões   |
| 15h00m        | O. Comp.     | Est. do Meio | Expressões | Est. do Meio | Est. Do Meio |
| 15h15m        | O. Comp.     | Apoio Estudo | Expressões | Apoio Estudo | Est. do Meio |
| 15h30m        | O. Comp.     | Apoio Estudo | Expressões | Apoio Estudo | Est. do Meio |
| 15h45m        | O. Comp.     | Apoio Estudo | Expressões | Apoio Estudo | Est. do Meio |
| 16h00m        | INTERVALO    | INTERVALO    | INTERVALO  | INTERVALO    | INTERVALO    |
| 16h15m        | INTERVALO    | INTERVALO    | INTERVALO  | INTERVALO    | INTERVALO    |
| 16h30m        | AT.Física    | Inglês       | Música     | AT.Física    | Inglês       |
| 16h45m        | AT. FÍSICA   | Inglês       | Música     | AT. Física   | Inglês       |
| 17h00m        | AT.Física    | Inglês       | Música     | AT. Física   | Inglês       |
| 17h15m        | AT.Física    | Inglês       | Música     | AT.Física    | Inglês       |
| 17h30m        |              |              |            |              |              |
| 17h45m        |              |              |            |              |              |

Como se pode verificar o horário é preenchido, maioritariamente, pelas áreas disciplinares de português e matemática, que preenchem todas as manhãs e ainda 30 minutos do período da tarde. No entanto, nem todas as turmas se organizam da mesma forma, isto é, cabe ao professor/a titular de turma organizar o processo de ensino-aprendizagem da sua turma, concordando com Arends (1995), “o tempo se mostra o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (p. 79). O horário não funcionava como um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que facilmente se pode alterar a ordem das áreas disciplinares, de modo a proporcionar aprendizagens significativas e integradoras às crianças.

Um outro elemento relevante a caracterizar no contexto educativo do 1.º CEB e que explicitaremos no ponto seguinte são as interações com a comunidade educativa que nos permitiram partilhar ideias, estratégias auxiliaadoras na nossa ação educativa.

#### **4.5. Interações com a Comunidade Educativa**

As interações adulto-adulto decorreram de forma positiva, isto é, houve partilha de ideias, estratégias que me auxiliaram na minha prática educativa. O mesmo aconteceu com as interações adulto-crianças, ou seja, as atividades foram planeadas de acordo com as características e interesses das crianças, tendo sempre em consideração os conteúdos a abordar. Numa vertente igualmente positiva ocorreram as interações criança-criança durante o estágio, ou seja, o grupo de educandos com quem estive a trabalhar manifestava espírito de interajuda, de cooperação entre si.

Deste modo, a escola, para além de ensinar as áreas específicas de conhecimento aos seus alunos, deve prepará-los para a sociedade em que estão inseridos, tal como se preconiza em ME (2004),

O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de uma forma mais ampla, o princípio democrático (...) quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (p.11)

Posto isto, iremos de seguida apresentar, analisar e fundamentar as experiências de aprendizagem realizadas no contexto educativo de 1.ºCEB selecionadas para apresentar neste relatório.

## 5. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito de 1.º CEB

Neste ponto, vamos apresentar, analisar e fundamentar as experiências de aprendizagem que foram desenvolvidas no contexto educativo de 1.º CEB no ano letivo de 2014/2015, nos meses de outubro a janeiro. Estas tiveram como suporte teórico as metas de aprendizagem do 1.º CEB e os respetivos programas de ensino. Deste modo, na exposição destas faremos a sua análise com fundamentação teórica e ainda uma reflexão final onde relatamos a intencionalidade das experiências de aprendizagem.

### 5.1. Experiência de Aprendizagem: Dramatização da “Lenda de S. Martinho”

A experiência de aprendizagem “Dramatização da Lenda de S. Martinho” foi realizada na área de português e teve início com um diálogo com os alunos sobre a época de Outono. Como explicámos no quadro teórico, a comunicação é o processo pelo qual um emissor se relaciona com um recetor através de uma mensagem transmitida em código, isto é, é uma troca de informações entre ambos que passamos a apresentar.

*-Bom dia, meninos e meninas. (Prof.ª E.)*

*-Bom dia professora. (crianças)*

*Em que estação do ano nos encontramos? (Prof.ª E.)*

*- Outono (crianças)*

*Em que dia começa e termina esta estação do ano?*

*- 21 de setembro e acaba em dezembro. (C 4)*

*-Acaba a 21 de dezembro. (Prof.ª E.)*

*-Como está o tempo nesta altura do ano? (Prof.ª E.)*

*-É mais frio. (C 7)*

*- Chove. (C 4)*

*- Cai neve. (C 8)*

*- Há trovoada. (C 15)*

*- Os dias são mais curtos e as noites mais longas. (C 17)*

*-O que se festeja? (Prof.ª E.)*

*-o Halloween. (C1)*

*- O dia de todos os santos. (C13)*

*-Muito bem. (Prof.ª E.)*

*(Nota de campo de 10/11/2014)*

Com este diálogo pretendíamos compreender se as crianças sabiam em que estação do ano estávamos e que alterações identificavam, por exemplo, na natureza. Pretendíamos, ainda, conhecer as tradições. Assim sendo, chamámos três crianças de forma aleatória demos á criança que representava S.Martinho a capa negra e uma vassoura (imitando o cavalo), solicitamos a duas crianças que se sentassem no chão e fingissem que estavam cheias de frio, posto isto, lemos a Lenda e as crianças iam representando. (vide imagem13).



Figura 13: Dramatização da "Lenda de S.Martinho"

As crianças gostaram e a pedido delas repetimos várias vezes a encenação de modo, a que todas participassem. Este tipo de recurso educativo permite à criança representar papéis e conhecer-se melhor a si próprio, bem como ao outro. Segundo ME (2004), “A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (p.77). Além disso, como referimos na parte teórica do relatório as dramatizações, nomeadamente, na fase introdutória da aula, são uma ótima motivação inicial, refletindo-se numa maior concentração por parte dos alunos. Dramatizar é teatralizar, dar forma de espetáculo a um conjunto de situações e ideias que transmitam de forma lúdica, clara e direta uma determinada mensagem originalmente um pouco confusa, abstrata, desinteressante.

Realizamos, ainda, a leitura individual e a interpretação da Lenda que apresentamos a seguir:

*-Então, em que estação do ano se realiza a ação? (Prof.ª E.)*

Criança respondeu:

*- Outono (C8)*

*- Correto. (Prof.ª E.)*

*-Quem era Martinho? (Prof.ª E.)*

Crianças responderam.

*- Um soldado. (C 5)*

*-romano. (C10)*

*Correto. Martinho era um soldado romano. (Prof.º E.)*

- *Martinho deparou-se, encontrou-se com quem? (Prof.ª E.)*

-crianças responderam:

- *Com um mendigo. (C12)*

- *Ele tinha fome e frio. (C15)*

*O que fez Martinho quando encontrou o mendigo? (Prof.ª E.)*

- Criança respondeu:

- *Deu- lhe a sua capa. (C18)*

*Deu-lhe a capa? Ou cortou- a ao meio e deu metade dela ao mendigo. (Prof.ª E.)*

- Criança respondeu:

- *Deu metade da capa ao mendigo (C18)*

*(Nota de campo, 10/11/2014)*

Seguidamente, solicitamos às crianças que escrevessem no seu caderno diário quadras sobre o S. Martinho. Isto porque consideramos que

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias (Barbeiro, & Pereira, 2007, p.8).

Após a sua correção foram transcritas pelas crianças para os moldes de castanha feitos em cartolina por nós e aplicados na árvore de Outono elaborada por nós em cartão e revestida com fita-cola castanha. Para uma melhor perceção do que foi referido anteriormente, (vide imagem 14).



Figura 14:Árvore de Outono com as quadras de S.Martinho elaboradas pelas crianças

Ainda lecionamos o conteúdo gramatical referente, à flexão dos nomes (género, número e grau) visto que a gramática tradicional sofreu alterações.

*Vamos agora falar das subclasses dos nome (próprios, comuns: coletivos, contáveis e não contáveis) e da sua flexão em do género (masculino ou feminino) e do número (plural ou singular).*

- Professora, o que são nomes contáveis e não contáveis? (C 9)

-Eu já vou explicar, pois é uma nova classificação dos nomes comuns. Mas, antes quero saber O que são nomes próprios? Pois, esta designação não foi alterada. (Prof.<sup>a</sup> E.)

- São nomes de pessoas, lugares e escrevem-se com letra maiúscula, por exemplo, Portugal (C 9)

- Muito bem. E o que são nomes comuns? (Prof.<sup>a</sup> E.)

- São nomes que representam animais, objetos e escrevem-se com letra minúscula. Por exemplo cão. (C 9)

-correto. Mas a gramática sofreu alterações e a subclasse nome comum dividiu-se em duas:

Juntaram o nome coletivo e aos nomes a que chamávamos nomes concretos e abstratos. Agora designam-se, chamam-se nomes contáveis que podem ser enumerados (um cão, dois cães) e nomes não contáveis que não podem ser enumerados (uma saudade/ duas saudades) (Prof.<sup>a</sup> E.)

- Por exemplo, na frase: “ segundo reza a lenda”. Nós com a gramática antiga classificávamos” lenda” assim: nome comum concreto. Agora com as novas alterações classificámos “lenda” da seguinte forma: Nome comum, contável.

*(nota de campo, 10/11/2014)*

Como exercício prático solicitamos que transcrevessem da” Lenda de S. Martinho” nomes e os classificassem quanto ao género, número e grau. Realizámos, ainda uma ficha de trabalho com correção coletiva, no quadro.

## 5.2. Experiência de aprendizagem: Elaboração do Percorso das Dinastias de Portugal

A experiência de aprendizagem: “*Elaboração do Percorso das Dinastias de Portugal*” integra-se na área de estudo do meio, bloco 2 que é referente À Descoberta dos Outros e das Instituições, no domínio do Passado Nacional e tem como objetivo reconhecer identidades culturais do passado nacional – 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> Dinastias.

No dia em que abordamos o conteúdo em análise, iniciámos a aula com a área de matemática (seguindo, assim, o horário da turma). Nesta, o tópico a abordar era os números naturais e números racionais não negativos. Para motivar as crianças para a aula, recorri ao jogo da sabedoria, concordando com Rodrigues (2001), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e, representando assim, importante contribuição na aprendizagem” (p.86). Este foi criado por nós e consistia num saco com um conjunto de cartões com um exercício matemático. As crianças foram escolhidas, aleatoriamente, para retirarem do saco um cartão, sem olharem para o interior deste e resolverem o exercício no quadro. Os restantes colegas estavam a ver o exercício através da exposição no quadro interativo, de modo a resolvê-lo no caderno diário e poderem confrontar o seu resultado com o do colega.

Como a área de estudo seguinte era estudo do meio, no” jogo da sabedoria” incluímos um exercício referente a um rei de modo a articularmos as áreas disciplinares. Posteriormente, apresentamos um PowerPoint sobre a 1.<sup>a</sup> Dinastia também conhecida como “Dinastia Afonsina” pois, como mencionamos no enquadramento teórico, o uso do computador é muito flexível e pode, facilmente, adaptar-se a todos os estilos individuais de ensino. Realizamos um diálogo com as crianças que apresentamos a seguir:

*Por que razão chamaram à 1.<sup>a</sup> dinastia- “Dinastia Afonsina”?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

*-porque o 1.º rei de Portugal foi D. Afonso Henriques. (C 1)*

*Antes de morrer o que D. Afonso Henriques reconquistou aos muçulmanos?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

*Terras (crianças)*

*Que terras? Espanholas?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

*Não, portuguesas. (crianças)*

*Sabem dizer – me o nome das terras conquistadas?* (Prof. E.)

*-Leiria (C6)*

*-Setúbal (C10)*

*Setúbal não foi uma das cidades conquistadas, pensa melhor. (Prof. E.)*

*-Alcácer do Sal (C 12)*

-Évora. (C 4)

-Beja. (C 16)

-Santarém. (C18)

-Muito bem memorizaram as cidades conquistadas aos muçulmanos. Quem sucedeu ao trono? (Prof. E.)

-D. Sancho I. (C 3)

-D. Sancho I era filho de D. Afonso Henriques e D.Mafalda. que terra é que ele conquistou aos muçulmanos? (Prof. E.)

- Alentejo. (C20)

-Não. Pensa melhor. É uma região do sul do país que é muito visitada por turistas estrangeiros e rima com ave. (Prof<sup>a</sup> E.)

- Algarve. (C17)

-Sim. Em que ano D. Sancho I conquistou o Algarve? (Prof. E.)

- 1249. (C2)

-Que tratado foi assinado por D. Dinis? (Prof<sup>a</sup>. E.)

-Tratado de Alcanises? (C10)

-Para que serviu o Tratado de Alcanises? (Prof.<sup>a</sup> E.)

-Para fazer os limites de Portugal? (C6)

-Sim. O Tratado de Alcanises serviu para estabelecer os limites do território português. (Prof<sup>a</sup>. E.)

(Nota de Campo: 25/11/2014)

Como referimos na parte teórica do relatório a comunicação é o processo pelo qual um emissor se relaciona com um recetor através de uma mensagem transmitida em código, isto é, é uma troca de informações entre ambos. Através do diálogo percebemos que as crianças tinham compreendido em que consistiu a 1.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal. Como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos realizamos um esquema síntese no quadro e os alunos passaram para o caderno diário para terem um registo que os auxiliasse no seu estudo, pois, sem o registo escrito dos conteúdos lecionados os alunos desmotivam-se. Concordamos com ME (s/d.), quando diz que “ignorar estes princípios, ou tentar saltar etapas, deixa os alunos desorientados e tem sempre resultados negativos tanto na aprendizagem, como no desenvolvimento pessoal” (p.24).

Demos continuidade às atividades com a área de português e como estávamos no mês de dezembro, próximo da época natalícia, lemos e interpretamos o poema “ A Balada de Neve”, de Augusto Gil. A partir dos últimos versos do poema: “Cai neve na natureza/cai no meu coração” passamos para a área de estudo do meio apresentando a 2.<sup>a</sup> Dinastia através de um PowerPoint visto que o uso do computador é muito flexível e pode facilmente, adaptar-se a todos os estilos individuais de ensino. Fomos questionando as crianças sobre o que aconteceu na referida dinastia, diálogo que apresentamos a seguir:

- *O que significa a expressão: “ cai neve na natureza e cai neve no meu coração ”?*

*(Prof.<sup>a</sup> E.)*

- *O poeta sentia saudades da sua infância. (C13)*

-*Não é isso, mas envolve crianças. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

-*o poeta sentia-se triste por ver crianças a sofrer, a andarem descalços. (C15)*

-Muito bem. Como no poema se falava de sofrimento, nas batalhas em que o exército português esteve envolvido também houve sofrimento, como veremos na 2.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal, também conhecida por Dinastia de Avis ou Joanina. *Por que razão a 2.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal ficou conhecida por Dinastia de Avis ou Joanina? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

-*porque o seu rei era D. João Mestre de Avis. (C6)*

-*Correto. Após a morte de D. Fernando quem assume o reino? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

-*D. Leonor Teles. (C7)*

-*D. Leonor Teles o que fez quando assumiu o reino? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

- *Tentou proclamar D. Beatriz como rainha de Portugal. (C7)*

-*O povo aprovava esta aclamação de D. Beatriz a rainha de Portugal. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

-*Não. (C4)*

-*Porquê? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

- *Porque D. Beatriz era casada com o rei de Castela. (C9)*

-*Quem era o rei de Castela? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

- *D. João I (C7)*

-*Era só por causa de D. Beatriz estar casada com o rei de Castela? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

-*Não. O povo temia que Portugal perdesse a sua independência. (C10)*

-*Correto. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

*(...)*

*(Nota de campo de 9/12/2014)*

Por fim elaboramos uma síntese que foi registada no caderno diário das crianças. No dia seguinte continuamos as atividades com a área de matemática cujo tópico matemático era números racionais negativos. Para os motivar recorremos ao jogo da sabedoria que já foi explicado anteriormente. Realizamos exercícios práticos onde constava um exercício sobre os Reis Magos, de modo, a articular a área de estudo do meio com a área de Português. Elaboramos um texto coletivo sobre os reis magos, em que cada criança ia ao quadro escrever duas frases sobre o tema em questão, as crianças copiam para o seu caderno o texto elaborado. Seguidamente fornecemos-lhes folhas em branco para elaborarem a ilustração do texto que foi transcrito a computador por nós e colado num cartaz sendo exposto no placard da sala de aula acompanhado com a ilustração realizada pelas crianças. Terminamos o período da manhã com a realização de uma ficha de trabalho sobre advérbios para consolidação dos conhecimentos. No período da tarde visualizamos um PowerPoint sobre a 3.<sup>a</sup> dinastia e dialogamos com as crianças sobre a temática. Tal como referimos no enquadramento teórico a comunicação é o processo pelo qual um emissor se relaciona com um recetor através de uma mensagem transmitida em código, isto é, é uma troca de informações entre ambos, aqui expresso neste diálogo:

-Como não há duas sem três, já diz o povo português, Portugal teve uma 3.<sup>a</sup> Dinastia, também conhecida por Dinastia Filipina. D. João III morre e não deixou nenhum filho vivo. *Quem lhe sucede?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

-*É o seu neto- D. Sebastião. (C8)*

-*Mas, ele tinha apenas três anos de idade já conseguia governar o reino Português?*  
(Prof.<sup>a</sup> E.)

-Crianças responderam que não.

-*Então, quem governou Portugal até que D. Sebastião atingisse a idade adulta?* (Prof.<sup>a</sup> E)

Uma criança respondeu:

- *A sua avó D. Catarina de Áustria. (C11)*

-*Qual era o maior desejo de D. Sebastião quando assumisse o trono português?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

- *Reconquistar as terras abandonadas pelo seu avô?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

-*Sim. O que fez?* (Prof.<sup>a</sup> E.)

-Crianças não sabiam. (Prof.<sup>a</sup> E)

-*organizou embarcações para combater os Árabes em África. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

(...)

(Nota de campo de 9/12/2014)

Com o diálogo conseguimos perceber que as crianças tinham compreendido o conteúdo lecionado-3.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal. Posto isto, organizamo-las em três grupos para elaborarmos o percurso das três Dinastias de Portugal. Fornecemos às crianças informação baralhada (textos e imagens) sobre as três dinastias. Elas terão de a organizar e o representante de cada grupo eleito pelas crianças colará no papel de cenário que levámos para a sala de aula dividido em três partes iguais. Para uma melhor perceção da organização da apresentação da informação, (vide imagem 15).

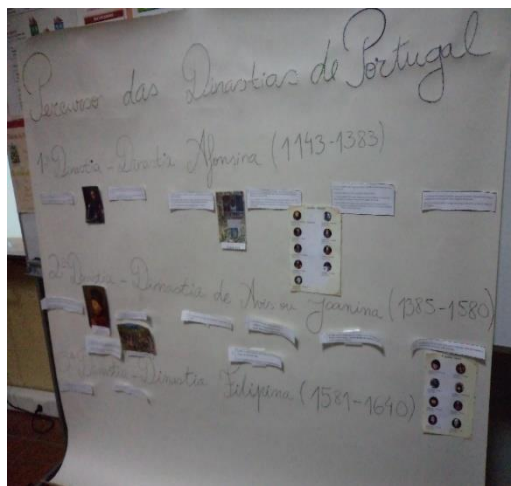


Figura 15: Percursos da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> Dinastias de Portugal

As crianças estavam motivadas para a atividade, ajudavam-se no seu grupo de trabalho para organizarem a informação corretamente. Este tipo trabalho permite às crianças desenvolverem valores inculcados pela sociedade que os rodeia, tais como, interajuda, cooperação e respeito pela diferença tal como é referido no programa de 1.ºCEB / ME (2004),

Os alunos iniciam-se no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc. A escola, como instituição em que os alunos participam é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. (p.110)

Além disto, os trabalhos de grupo realizados com motivação ajudam a contribuir para a aquisição de hábitos de solidariedade social e torna o estudo muito mais interessante e atraente através de um clima de jogo e de descontração que se instalam.

Expomos, analisamos e fundamentamos de seguida, outra experiência de aprendizagem que se integra na área de estudo do meio: Elaboração de um friso cronológico da 4.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal.

### 5.3. Experiência de aprendizagem: Elaboração de um friso cronológico da 4.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal

A atividade de elaboração de um friso cronológico sobre a 4.<sup>a</sup> Dinastia de Portugal integra-se na área de estudo do meio, bloco 2 - À Descoberta dos Outros e das Instituições, no domínio do Passado Nacional e tem como objetivo reconhecer identidades culturais do passado nacional - 4.<sup>a</sup> Dinastia, também conhecida por “Dinastia de Bragança”. Assim, iniciamos as atividades com a área de matemática cujo tópico era “ Organização e Tratamento de Dados”, questionamos as crianças sobre as suas idades pois, como referimos na primeira parte deste trabalho a comunicação é o processo pelo qual um emissor se relaciona com um recetor através de uma mensagem transmitida em código, isto é, é uma troca de informações entre ambos. Expomos a seguir o diálogo:

*Bom dia. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

*- Bom dia. (crianças)*

Hoje vamos abordar um conteúdo matemático de frequência absoluta e moda. Este já foi lecionado no terceiro ano, vamos apenas recordar. Para percebermos o que é isto de frequência absoluta e moda necessito de saber as vossas idades, se faz favor. (Prof.<sup>a</sup> E.)

Crianças responderam:

9 9 9 9 8 8 8 8 8 9 9 8 8 8 8 9 9 9 8 8 8 8

*Através dos dados que são as vossas idades conseguem dizer-me qual é a frequência absoluta? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

*- 8 (C12)*

Não. 8 É o número do conjunto da categoria idades que se repete mais vezes, é verdade, mas isto tem outro nome.

*Quantas vezes se repete o número 8 no conjunto de dados?*

Uma criança respondeu: (Prof.<sup>a</sup> E.)

*- 13 vezes. (C5)*

*Muito bem. Então o que é a frequência absoluta?*

Uma criança respondeu: (Prof.<sup>a</sup> E.)

*-É o número de vezes que um número se repete. (C 14)*

Sim. A frequência absoluta do número de dados que pertence à mesma categoria. (Prof.<sup>a</sup> E.)

*E agora a moda? O que é?*

Uma criança disse: (Prof.<sup>a</sup> E.)

-13 (C4)

*Não. 13, é o número de vezes que 8 se repete no conjunto de dados e designa-se por frequência absoluta. Moda o que é? Crianças não sabiam, referi um exemplo: os meninos agora têm um Tablet. O facto de toda a gente ter um Tablet está na moda, usa-se muito. Então no nosso conjunto de dados qual é o número que se repete mais vezes? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

Uma criança respondeu:

- 8(C7)

*Sim. 8 É a moda do nosso conjunto de dados, porque se repete mais vezes. Então, a moda de uma categoria é o dado que se repete mais vezes. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

Organizamos os dados no quadro para iniciarmos o conteúdo de frequência absoluta e moda. Como estratégia para esclarecimento de dúvidas apresentámos outros exemplos de dados, questionando as crianças sobre qual era a frequência absoluta e qual era a moda nesses dados.

Exercício: A Joana e a Sofia elaboraram um inquérito dirigido aos 60 alunos do 4.<sup>a</sup> ano da escola para saber qual o animal de estimação preferido de cada um, tendo registado os seguintes resultados:

| Cão | Gato | Hamster | Iguana | Peixe | Tartaruga |
|-----|------|---------|--------|-------|-----------|
| 11  | 15   | 9       | 4      | 8     | 6         |

*-Qual é a categoria dos dados? Uma criança respondeu: (Prof.<sup>a</sup> E.)*

*- Animais preferidos. (C 3)*

*-Correto. Neste conjunto de dados qual é a frequência absoluta, ou seja, qual é o dado que representa o animal mais escolhido? Uma criança disse: (Prof.<sup>a</sup> E.)*

*-15 (C10)*

*-Certo. E qual é a moda? (Prof.<sup>o</sup> E.)*

Criança disse:

*-É o gato. (C 16)*

*-Porquê o Gato e não a Iguana como a moda do conjunto de dados? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

Uma criança respondeu:

*-Porque o gato foi o animal mais escolhido pelos alunos, enquanto a iguana foi o animal menos escolhido (C 19)*

*-Certo. (Prof.<sup>a</sup> E.)*

*(Nota de campo de 19/01/2015)*

Realizamos, também, exercícios práticos em que num desses era referenciado o Marquês de Pombal, para articularmos esta área com a seguinte (português) em que fornecemos às crianças um texto sobre o Marquês de Pombal. Fizemos a leitura individual e interpretação do texto que expomos a seguir:

*-Então meninos e meninas, o texto que acabaram de ler faz referência a quem? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

Uma criança disse:

*- Fala-nos do Marquês de Pombal. (C6)*

*- O Marquês de Pombal foi nomeado por D. João V, para exercer que cargo político função? (Prof.<sup>a</sup> E.)* Uma criança respondeu:

*- Primeiro-Ministro do reino. (C6)*

*- O que aconteceu em Lisboa a 1 de novembro de 1755? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

Crianças responderam:

*. Houve um terramoto. (C9)*

*- Muitas pessoas morreram. (C13)*

*-A cidade ficou destruída. (C4)*

*- Quais foram as medidas que o Marquês Pombal criou? (Prof.<sup>a</sup> E.)*

Crianças responderam:

*- Mandou reconstruir a cidade de Lisboa. (C6)*

*- Reorganizou a economia nacional. (C9)*

*-Como é que ele melhorou a economia? (Prof.ª E.)*

Crianças responderam:

*- Apoiou a produção de vinhos. (C13)*

*-Apoiou o comércio e as indústrias. (C4)*

(Nota de campo, 19/ 01/2015)

E como continuidade das atividades realizámos uma ficha de trabalho sobre preposições. Como estávamos a falar sobre Marquês de Pombal orientamos o nosso discurso para a área de estudo do meio - a 4.ª Dinastia de Portugal, com o visionamento de um vídeo do site: sítio dos miúdos-Tesouros da história- Portugal Absolutista e íamos questionando as crianças sobre o mesmo, como se pode ver pelo discurso seguinte:

*Já aqui falámos da 1.ª,2.ª e 3.ª Dinastias de Portugal, elaborando o seu percurso em papel de cenário e que se pode ver no placard da sala. Hoje vamos estudar a 4ª Dinastia de Portugal, também conhecida como Dinastia de Bragança. Assim, vamos agora ver um vídeo do site: o sítio dos miúdos referentes à 4.ª Dinastia de Portugal.*

*-O que se descobriu no século XVIII? (Prof.ª E.)*

Uma criança disse:

*- Minas de ouro. (C2)*

*-Onde as descobriram? (Prof.ª E.)*

Uma criança respondeu:

*- No Brasil. (C6)*

*-Quem usufruiu da riqueza que vinha do Brasil? (Prof.ª E.)*

Uma criança respondeu:

*- Rei D. João V. (C12)*

*-O que fez D. João V? (Prof.ª E.)*

Crianças responderam:

*- Desenvolveu as indústrias do papel. (C3)*

*- As indústrias de seda. (C7)*

*- As indústrias de loiças. (C15)*

*- As indústrias do vidro. (C18)*

*- Criou a Biblioteca da Universidade de Coimbra. (C14)*

- Criou o Museu da Arte Cultural. (C20)*
- *Mandou construir o Convento de Mafra. (C21)*
- *Mandou construir o Aqueduto das Águas Livres para abastecer a cidade de Lisboa. (C1)*
- Correto. Como era conhecido o reinado de D. João V? (Prof.ª E.)*

Uma criança respondeu:

- *Pelo seu luxo. (C22)*

*Como se vestia o rei? (Prof.ª E.)*

Uma criança respondeu:

- *Com roupas de seda que tinham pedras preciosas. (C2)*
- O que aconteceu em 1 de novembro de 1975? (Prof.ª E.)*

Uma criança disse:

- *Um terramoto em Lisboa. (C5)*
- Quem governava o país? (Prof.ª E.)*

Uma criança disse:

- *D. José I. (C8)*
- correto. (Prof.ª E.)*

*(Nota de campo: 19/01/2015)*

Pelo que fomos observando as crianças tinham compreendido em que consistiu a 4ª Dinastia de Portugal. Assim sendo, sugerimos que elaborássemos, em grande grupo, uma síntese no quadro que as crianças copiarão para o caderno.

No dia seguinte demos início à aula com a área de português fornecendo um texto sobre o “Aqueduto das Águas Livres”, retirado do livro “Uma aventura em Lisboa” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. Fizemos a leitura e interpretação do texto e realizámos uma ficha de trabalho sobre advérbios. De modo, a articularmos esta área com a matemática cujo conteúdo matemático era “Organização e Tratamento de Dados” mais concretamente frequência relativa e percentagem. Explicamos o conteúdo com dados recolhidos na turma – as cores preferidas. Realizamos exercícios práticos para esclarecimento de dúvidas e como consolidação realizamos uma ficha de trabalho onde constava um exercício sobre o Aqueduto das Águas Livres. Com este exercício matemático referenciando o monumento iniciamos a área de estudo do meio em que visualizamos um PowerPoint sobre a 4.ª Dinastia de Portugal. Para consolidação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças fornecemos uma ficha de trabalho sobre o conteúdo histórico lecionado.

Corrigimo-la, em grande grupo, e elaboramos um cartaz com informação sobre os acontecimentos da mencionada Dinastia para que as crianças pudessem consultar em sala de aula. O cartaz foi elaborado com as crianças com material fornecido por nós. Elaborarmos, ainda, um friso cronológico referente à 4.<sup>a</sup> Dinastia em papel de cenário (vide imagem 16).

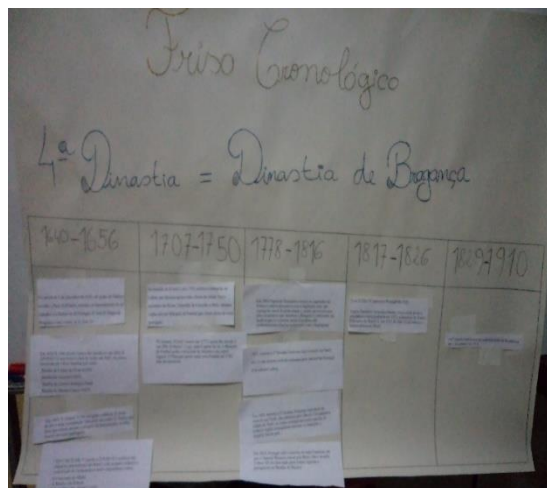


Figura 16: Percursos da 4.<sup>a</sup>Dinastia de Portugal

Tal como referimos no enquadramento teórico, na produção de cartazes e gráficos, os alunos são levados a associar o estudo à atividade motora e visual, fazendo gráficos, desenhos, colagens e cartazes. A exposição desses trabalhos pode revelar-se um ótimo estímulo para os alunos que vêm, assim, compensadas as suas dificuldades de expressão verbal sentindo - se estimulados para o aprofundamento dos assuntos em estudo. Iremos, no ponto seguinte, refletir sobre a ação educativa no contexto de 1.ºCiclo Ensino Básico que até ao momento temos estado a analisar e fundamentar.

## **6. Reflexão das experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto de 1.ºCEB**

Para nós, foi um desafio trabalhar com um grupo de crianças de 4.ºano de escolaridade. No entanto, gostamos de realizar a prática educativa com este grupo. Procuramos diversificar as experiências de aprendizagem tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo e as preferências das crianças de modo a motivá-las para o processo de aprendizagem. Concordando com Ponte e Serrazina (2000), para se obter bons resultados é necessário,

um trabalho aturado de preparação das aulas, de experimentação cuidadosa de novas tarefas e materiais, de identificação de possíveis problemas na comunicação e no ambiente da aula, de reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos, de modo a ter em conta as suas preferências, interesses, conhecimentos e dificuldades. (p.14).

A planificação e a utilização de atividades lúdicas foi gratificante para o desenvolvimento da aprendizagem, como por exemplo a realização de jogos, dramatizações, atividades de expressão plástica. Na área de matemática, bem como na área de português, não prescindimos do recurso às atividades lúdicas.

Realizámos jogos elaborados por nós (que tinham como objetivo motivar para a ação e consolidar conteúdos). Recorremos ao quadro interativo, entre outros recursos. Este tipo de atividades foram relevantes pois permitiram quebrar a rotina de realização de fichas de trabalho visto que estas já estavam a causar desmotivação.

Assim, as experiências de aprendizagem selecionadas e analisadas anteriormente: Dramatização da “Lenda de S.Martinho”, Construção do percurso da 1.ª, 2.ª e 3.ª Dinastias de Portugal e Elaboração do friso cronológico da 4.ª Dinastia de Portugal motivaram os alunos para o processo de aprendizagem sendo que a primeira experiência de aprendizagem enquadrar-se na área disciplinar de expressão dramática e permite às crianças representar papéis, desenvolver a sua imaginação, conhecer-se a si próprio bem como o outro. Tal como refere ME (2004),

A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. (...) As crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário. (p.77)

No que se refere às experiências posteriores, elas integram-se na área disciplinar de Estudo do Meio e referem-se ao Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições. Estando a criança inserida numa sociedade que se rege por um conjunto de regras e valores, é relevante que as crianças conheçam o seu passado nacional para compreenderem o seu presente.

Importa que vão, tal como é referido no programa de estudo do meio 1ºCEB/ ME (2004), (...) interiorizando os valores democráticos e de cidadania (...). É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização. (p.110)

Realizamos ainda atividades de expressão plástica, por exemplo, elaboração de um barco com pasta de papel atividade a que as crianças aderiram, comparavam os seus barcos entre si, por vezes, solicitavam ajuda para criar um determinado elemento do barco.

Este grupo de crianças apresentava, individualmente, ritmos e dificuldades diferentes. Assim, para atingir os objetivos pretendidos, é fundamental respeitar essas diferenças, pois “para atingir os mesmos conceitos não é necessário que todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (ME, 2004, p.102).

Foi proporcionado às crianças, tempo e explicações necessárias para a resolução de atividades, de modo a respeitar o ritmo e as dificuldades de cada uma. No início da nossa prática educativa, tivemos dificuldade em planificar de acordo com estas diferenças de criança para criança. Porém, com o passar do tempo, este obstáculo foi ultrapassado conseguindo assim, auxiliar as crianças com mais dificuldade.

Apresentaremos, de seguida, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que reforçam a importância do capítulo I deste trabalho referente ao Enquadramento Teórico.



## **CAPÍTULO III- TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo apresentaremos as técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados que realizamos durante a prática pedagógica. Iniciamos com a descrição das opções metodológicas, apresentamos a questão problema e os objetivos do estudo.

### **1. Opções Metodológicas: Questão problema e Objetivos do Estudo**

A ação investigativa que serviu de base para a nossa prática educativa em contexto de prática pedagógica teve como temática “Motivação e Aprendizagem: Que Relação? A questão-problema que norteou a nossa investigação foi: Como motivar as crianças para a realização das atividades em sala de aula? Para dar resposta a esta questão-problema formulamos os objetivos seguintes:

- Identificar estratégias que motivem as crianças;
- Adaptar estratégias/ recursos suscetíveis de motivar as crianças para o processo de aprendizagem;
- Sensibilizar as crianças para a importância das aprendizagens e a sua relação com o sucesso académico;
- Contribuir para a promoção do sucesso escolar através da motivação individual de cada aluno.
- Analisar as perceções das crianças acerca do processo ensino-aprendizagem.

Expomos de seguida, a técnica e análise de recolha de dados que utilizamos e que serviram de suporte para a investigação em análise.

## **1.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados recolhidos**

Para a recolha da informação optámos por um inquérito por questionário (vide anexo V) realizado às crianças do 4.º ano de escolaridade. Pretendíamos conhecer a perspetiva das crianças sobre a importância da motivação no processo de aprendizagem. Com esta técnica de recolha de dados pretendemos complementar a informação que foi adquirida através da observação e que foi registada em notas de campo. Para além disto, os registos fotográficos e a análise de documentos e as planificações foram igualmente relevantes para a compreensão e análise do processo de aprendizagem em que nos envolvemos.

A sua elaboração teve por base a categoria Relação motivação-aprendizagem e os seguintes indicadores: Motivação para aprender; Noção de aprendizagem; Importância da Aprendizagem; Método de Trabalho Preferido; Razões para a escolha do método de trabalho e Concepções sobre as aulas do professor.

Ao nível dos procedimentos de análise dos dados obtidos recorreremos à análise de conteúdo, técnica que, segundo Pardal & Correia (1995), “viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p.72) e incide sobre a captação de ideias e significados das mesmas. A análise de conteúdo integra a análise das comunicações, pondo em evidência informação relevante direcionada para os objetivos que pretendemos atingir (Bardin, 2008).

De seguida, iremos apresentar os dados recolhidos através do questionário realizado no contexto educativo de 1.º CEB, bem como a sua análise.

## 1.2. Análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário realizado às crianças

Para facilitar a perceção e compreensão das respostas obtidas pelas crianças, optámos por apresentar os dados em gráficos tendo em consideração a categoria Relação motivação-aprendizagem que norteou a nossa análise dos dados recolhidos.

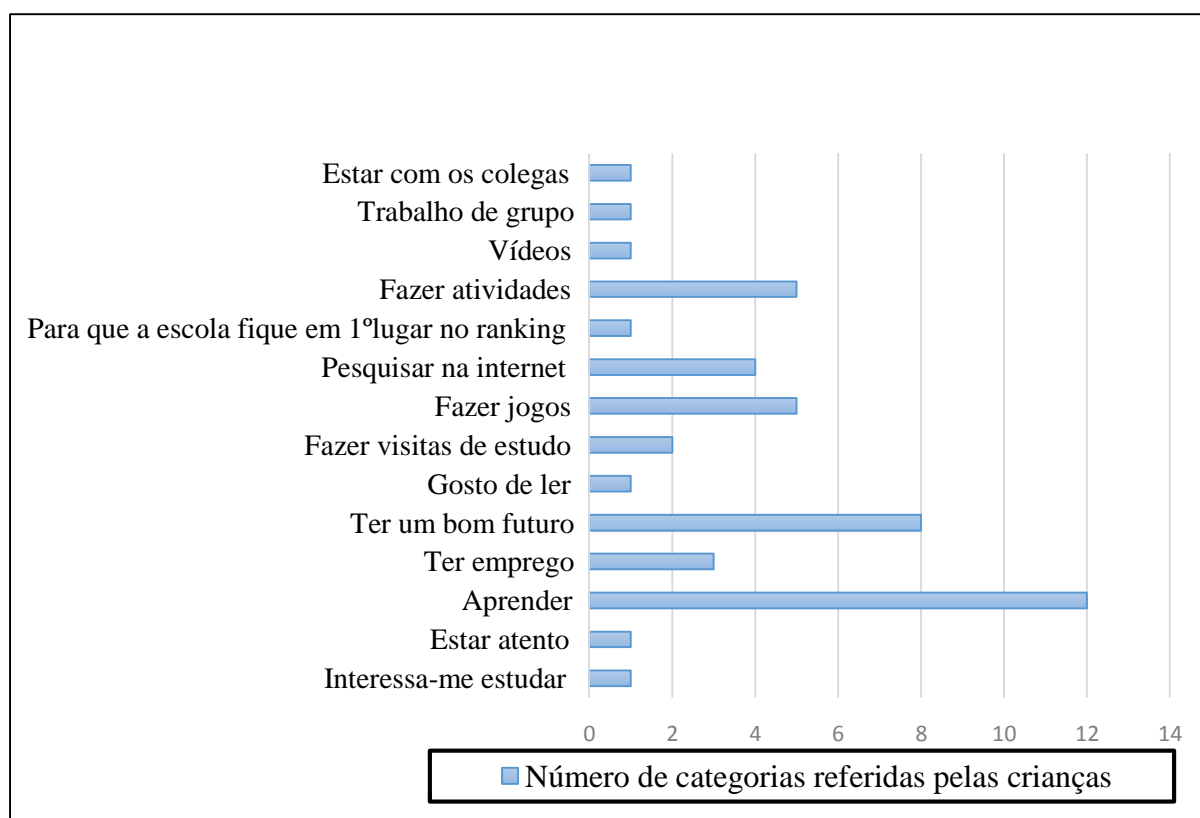


Gráfico 1: Motivação para Aprender

À questão “ Indica três razões que despertam em ti interesse para aprender?” as respostas adquiridas foram as que se encontram apresentadas no gráfico acima (vide gráfico1). Após observação e análise do gráfico referente à *Motivação para aprender* podemos concluir que as razões que provocam interesse nas crianças para aprender são: aprender (n=12), ter um bom futuro (n=8), fazer jogos (n=5) e fazer atividades (n=5), estas são as razões que se destacam no gráfico. Assim, as crianças relacionam o conceito aprender com aquisição de conhecimentos.

No entanto, as razões “interessa-me estudar”, “estar atento”, “gosto de ler”, “para que a escola fique em 1.º lugar no ranking”, “vídeos, trabalhos de grupo”, “estar com os colegas” foram as que obtiveram menos escolha (n=1)<sup>4</sup>. Assim, estes dados recolhidos vêm comprovar que é preciso motivar a criança para o processo de aprendizagem.

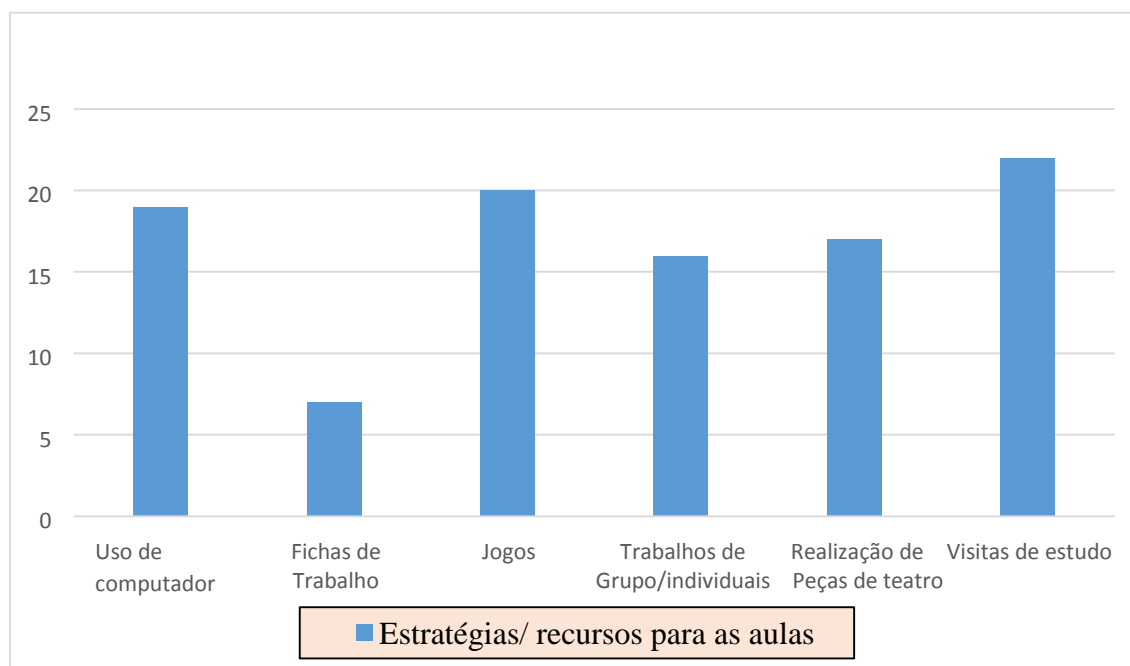


Gráfico 2: Recursos para Lecionar

Em respeito à questão “ Dos diferentes materiais apresentados, assinala com uma cruz (X), os que mais gostas que a professora utilize para a realização das atividades de sala de aula?” na perspetiva das crianças sobre os recursos que elas mais gostam de usar na sala de aula e como podemos verificar no gráfico 2 os recursos para lecionar mais escolhidos pelas crianças foram: visitas de estudo (n=22), jogos (n=20) e uso de pc (n=19). Em oposição está realização de fichas de trabalho (n=7).

A partir destes dados podemos concluir que as crianças gostam das estratégias lúdicas pois, com estas também se aprende e na sala de aula é possível juntar o lúdico com o útil. Para além disso, os dados obtidos também comprovam as observações que foram feitas ao longo da prática educativa.

<sup>4</sup> **Nota:** (n=1, refere-se ao número de respostas dadas pelas crianças)

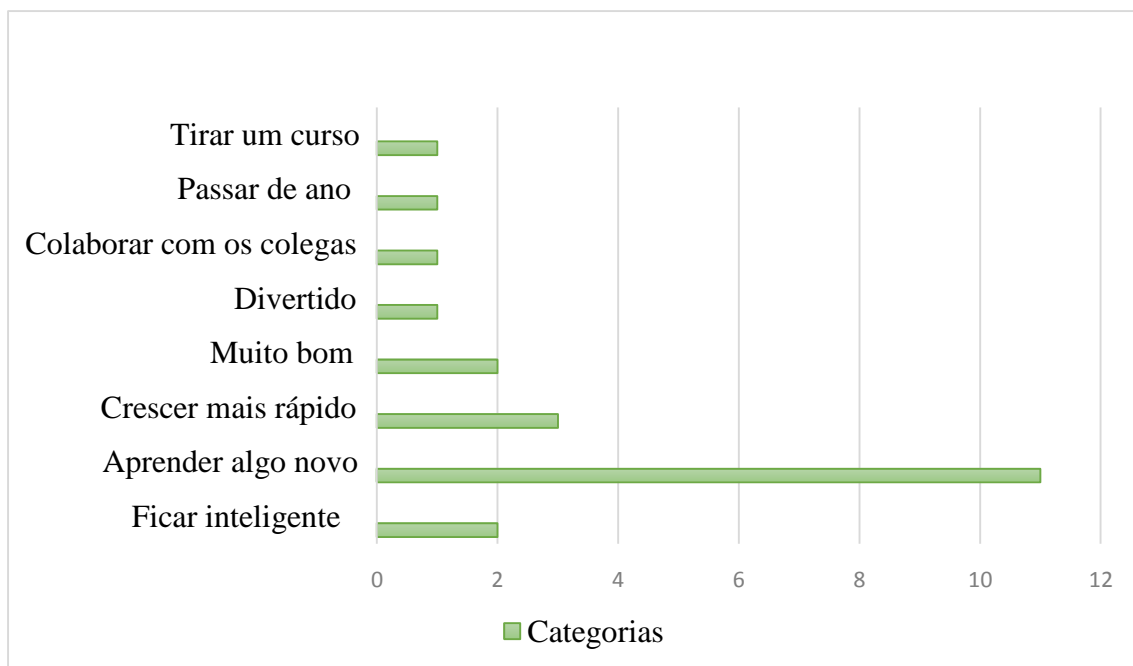


Gráfico 3: Noção de Aprendizagem

Nesta dimensão interessava-nos saber a perspetiva das crianças sobre o conceito de aprendizagem e como podemos verificar, no gráfico referente à Noção de aprendizagem (vide gráfico 3), a categoria que se destaca mais é aprender algo (n=11). Esta deixa parecer que, a sua ideia sobre o conceito de aprender aproxima-se muito do seu significado etimológico. Como refere Oliveira & Oliveira (1999), “A aprendizagem diz mais respeito à aquisição e construção de conhecimentos.” (p.64)

Em oposição a esta estão as seguintes categorias: tirar um curso, passar de ano, colaborar com os colegas e divertido com apenas uma (n=1) criança a afirmar, podemos dizer que estas quatro crianças vêem aprendizagem como meio de terem uma vida melhor.

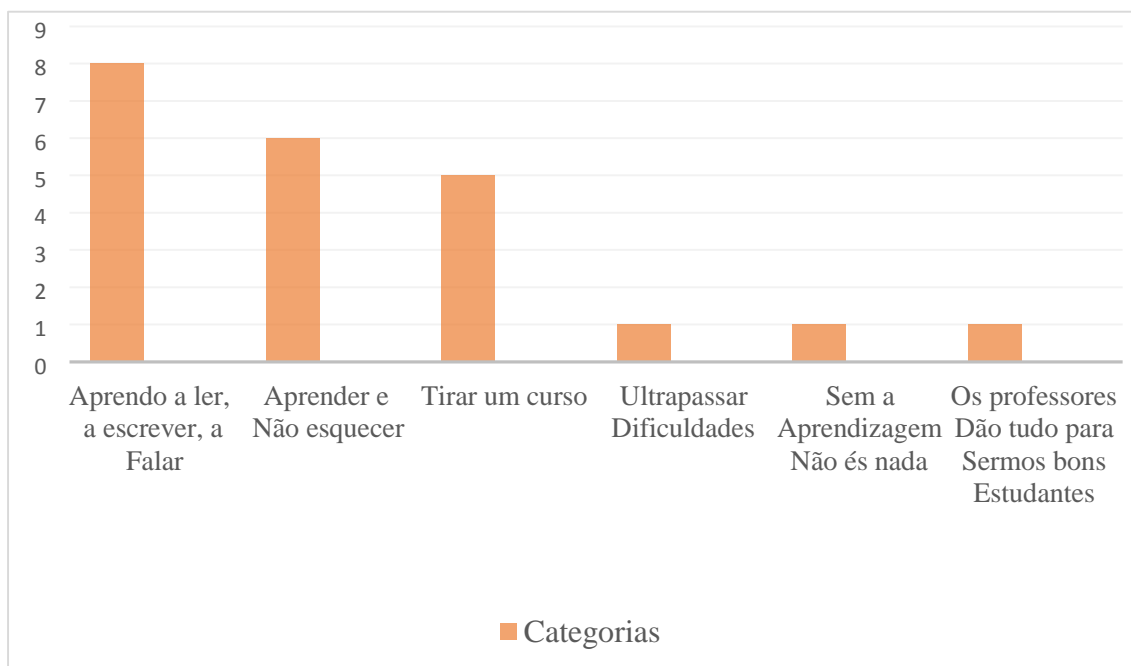


Gráfico 4: Importância da Aprendizagem

Relativamente à questão “Explica por palavras tuas a importância da aprendizagem?”, o que nós queríamos saber era a perspectiva das crianças sobre a relevância da aprendizagem na sua vida. Assim, após observação e análise do gráfico referente à importância da aprendizagem (vide gráfico 4) as categorias que mais se destacam são: “aprendo a ler, a escrever, a falar” (n=8), “aprender e não esquecer” (n=6) e “tirar um curso” (n=5). Perante estes dados podemos dizer que metade das crianças inquiridas considera a aprendizagem importante porque adquirem saberes que as ajudaram a concretizar os seus objetivos de vida. Por outro lado, as categorias: “ultrapassar dificuldades”, “sem a aprendizagem não és nada” e “os professores dão tudo para sermos bons estudantes” foram referidas por apenas uma criança (n=1). Deste modo, estas três crianças vêem a aprendizagem como um meio de solucionar problemas que lhes possam surgir ao longo da sua vida académica. Tal como é referido no programa de estudo do meio de 1.º CEB/ME (2004), “A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, direta e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania.” (p.110)

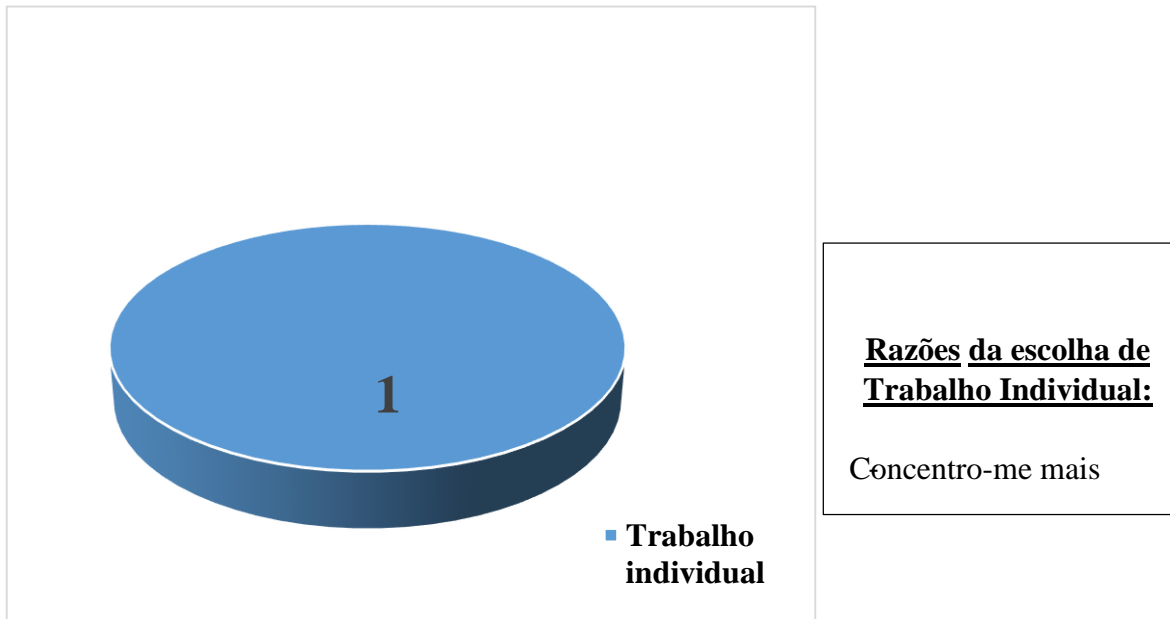


Gráfico 5: Método de Trabalho Preferido: Trabalho Individual

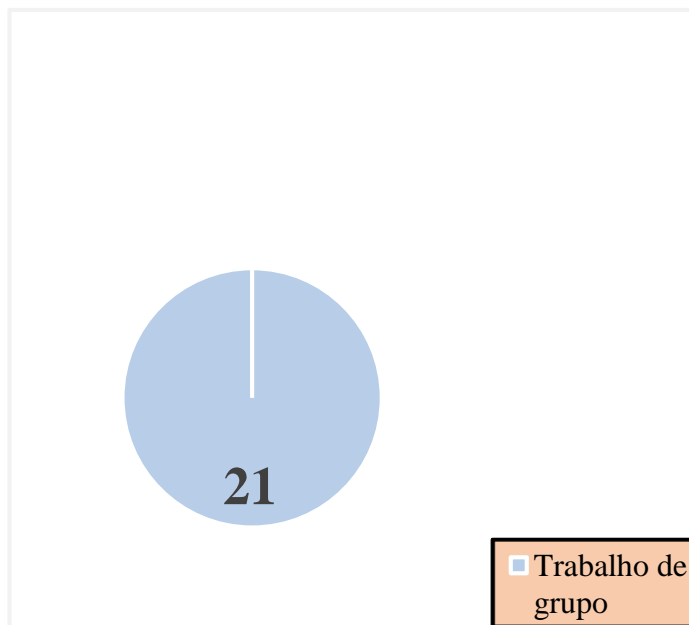


Gráfico 6: Método de Trabalho Preferido: Trabalho de Grupo

Relativamente à questão “ Gostas mais de trabalhar individualmente ou em grupo?” queríamos saber o método de trabalho, na sala de aula, que agrada mais às crianças. Assim, após observação e análise do gráfico 5, referente ao Trabalho Individual e do gráfico 6, alusivo ao Trabalho em Grupo podemos concluir que, as crianças gostam mais de trabalhar em grupo (n=21 crianças), justificando que” várias pessoas pensam melhor que uma só” (C 12), “ quando faço alguma coisa sozinho erro sempre.” (C 1), vide grelha de *Análise de Conteúdo*.

Em oposição está o método de trabalho individual que apenas uma criança escolheu justificando que se concentra mais.

Por fim, os dados recolhidos comprovam as nossas observações ao longo da prática educativa em que, mesmo que as atividades fossem para se realizar individualmente, elas acabavam sempre por realizá-las com o colega do lado.



Gráfico 7: Conceções das Aulas do Professor

Na questão “Na tua opinião as aulas dos teus professores são interessantes, motivam-te?” queríamos saber a opinião das crianças sobre os professores, pois não devem ser apenas elas a estar motivadas para aprender. O professor deve igualmente estar motivado para ensinar, para assim, motivar, cativar os seus educandos para os conteúdos, para as atividades que quer realizar. Após, observação e análise do gráfico 7, podemos concluir que, as crianças as consideram motivantes (n=21), justificando “ com os professores aprendo coisas novas, esclareço as dúvidas. (C 21), “ não utilizam sempre a mesma maneira para ensinar e isso faz com que nos interessemos mais.” (C 12), vide grelha de *Análise de Conteúdo*.

### 1.3. Análise de conteúdo

| Matriz de análise de conteúdo dos questionários das crianças 4º ano de escolaridade |                              |   |          |
|---|------------------------------|---|----------|
| Tema: Motivação- Aprendizagem: Que relação?   |                              |   |          |
| Categoria   | Indicadores                  | Unidades de registo<br>(alguns exemplos)  | Crianças |
| Relação motivação-aprendizagem  | Motivação para aprender      | “ Para não chumbar, para meter tudo na cabeça e ensinar e para chegar até á universidade”   | C 1      |
|   |                              | “ Ter um futuro na vida, descobrir as questões ou respostas que pretendo e saber ler, saber fazer contas.”                                | C 2      |
|   |                              | “ Uma é para tirar o meu curso, outra é para trabalhar.”  | C 3      |
|   | Noção de Aprendizagem        | “ É saber coisas como: aprender a ler.”   | C 10     |
|   |                              | “ Aprender é uma forma de saber ler, contar, ter uma boa caligrafia e estudar perto de amigos.”   | C 2      |
|   |                              | “ É conhecer coisas novas”  | C 17     |
|   |                              | “É adquirir conhecimento e ficar a saber”   | C 20     |
|   | Importância da Aprendizagem. | “ Para mim a aprendizagem é o nosso futuro, é adquirir mais conhecimento.”  | C 2      |
|   |                              | “ Para mim a importância da aprendizagem é aprender a pintar, a escrever e contar”  | C 8      |
|   |                              | “A aprendizagem é importante, para quando formos mais crescidos podermos ser o que quisermos., engenheiros, políticos, professores, etc.” | C 21     |
|   |                              | “ A aprendizagem é muito importante porque com ela podemos tirar o nosso curso”   | C 3      |

|  |   |  |      |
|--|---|--|------|
|  |   | “Trabalho em grupo”  | C 15 |
|  |   | “Em tudo...”   | C 5  |
|  |   | “Gosto mais de trabalhar individualmente”  | C4   |
|  | Razões para a escolha do método de trabalho | “Porque várias pessoas pensam melhor que uma só”   | C12  |
|  |   | “Porque me concentro mais”   | C4   |
|  |   | “Porque quando faço alguma coisa sozinho erro sempre”  | C1   |
|  |   | “ Porque eu gosto de tudo”   | C 5  |
|  | Conceções sobre as aulas do professor       | “Porque com os professores aprendo coisas novas, esclareço as dúvidas.”                              | C 21 |
|  |   | “ Porque não utilizam sempre a mesma maneira para ensinar e isso faz com que nos interessemos mais.” | C 12 |

#### 1.4. Análise Global

A partir dos dados recolhidos através de uma entrevista por questionário às crianças de 4.º ano de escolaridade, em que pretendíamos compreender a perspetiva das crianças sobre o processo de aprendizagem em que se envolvem podemos dizer que as crianças têm informação sobre este. Na sua opinião, é necessário diversificar os recursos. Estas preferem a utilização do computador, jogos e visitas de estudo, os métodos de trabalho, individual preferido apenas por uma criança “Porque me concentro mais” e em grupo “Porque várias pessoas pensam melhor que uma só”; “Porque quando faço alguma coisa sozinho erro sempre”. Deve organizar-se a sala de aula, de modo a criar um bom ambiente de trabalho, pois o espaço pedagógico deve ser atraente para as crianças de modo a motivá-las para as aprendizagens. Este “espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando-se num porto seguro e amigável, [tornando-se] um garante das aprendizagens” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011, p.28), deve ser propício ao processo de aprendizagem.

Por fim, é igualmente notório que as crianças têm noção do quanto a aprendizagem é importante e como ela ajuda a alcançar os objetivos de vida, como elas referem:

“ Para mim a aprendizagem é o nosso futuro, é adquirir mais conhecimento.” (C2); “A aprendizagem é importante, para quando formos mais crescidos poderemos ser o que quisermos., engenheiros, políticos, professores, etc.” (C 21).

## **Reflexão Final**

Este relatório final é o reflexo do trabalho desenvolvido durante o mestrado de Educação Pré - Escolar e 1.º Ciclo Ensino Básico mais especificamente na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em que estivemos em contato direto com os contextos educativos mencionados anteriormente. Para além desta unidade curricular, tivemos outras igualmente importantes para a nossa formação, bem como para a elaboração deste trabalho científico que, esperamos seja o encerramento de mais um grau académico-Mestre.

Neste ponto iremos refletir de forma crítica sobre a ação desenvolvida ao longo da prática pedagógica quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no Contexto de 1.º Ciclo Ensino Básico. Neste sentido, a realização dos estágios foi essencial pois tivemos oportunidade de estar no papel de educadora de infância e de professora de 1.º ciclo de ensino básico, profissões que o grau de mestre nos permitirá exercer, como profissionalizadas, adquirindo conhecimentos que serão uma mais-valia no futuro.

Ao longo da formação percebemos que ser educador/ professor é ter um conjunto vasto e integrador de saberes. Tal como refere Sanches (2012), a formação inicial deve gerar dinâmicas “que permitam aos educadores e professores assumirem uma visão integradora e integrada da ação educativa, no quadro de percursos de aprendizagem de qualidade, e o desempenho de funções em situações e contextos de natureza cada vez mais complexa e incerta” (p.126). Além disso, ser educador / professor é primeiramente respeitar a criança, isto é, ter em atenção as suas origens, os seus saberes, ouvi-la, ajudá - la a tornar-se autónoma e a integrar-se na sociedade. É essencial o conhecimento prévio dos educandos, sendo que o período de observação no estágio é importante para adquirirmos o máximo de informações possível sobre as crianças e, assim, adequarmos as nossas atividades que devem ser interdisciplinares e adequadas às suas características. Segundo Estrela (1994), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p.128).

Desta forma, reconhecemos que é fulcral haver uma relação de continuidade educativa entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo Ensino Básico. Tal como é referido nas OCEPE, “O diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (p.92).

Apesar da Educação Pré-Escolar não ser valorizada como escolaridade obrigatória ela é considerada, pelas OCEPE, “a primeira etapa da educação básica (...) sendo complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p.15). Também no Programa de 1.ºCEB é referido que se deve “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (ME, 2004, p.12) pois a escola deve formar indivíduos autónomos e responsáveis.

Mas, devemos ter em consideração que a transição do pré-escolar para o 1.ºCEB necessita de uma nova integração visto que a ação educativa é diferente. Portanto, concordamos com as OCEPE quando referem que a colaboração dos educadores e professores facilita a transição entre os dois contextos educativos ao referirem que “O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.ºciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face á escolaridade obrigatória” (ME,1997, p.91).

Durante a prática de ação educativa realizámos um leque de experiências que, de forma articulada abrangeram todas as áreas do saber, articulando abordagens das “diferentes áreas de conteúdo e domínio inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (ME, 1997, p.50). Deste modo, as experiências aqui apresentadas e analisadas, bem como restantes que foram elaboradas na nossa prática educativa, foram planificadas de acordo com o projeto curricular de grupo, as preferências e características das crianças. Grande parte dessas atividades tiveram início com a leitura de livros, nomeadamente textos literários, como meio de articular as diferentes áreas do saber e de fomentar nas crianças o gosto pela leitura.

Tal como as OCEPE referem, “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (ME,1997, p.70).

Reforçando a ideia anterior, Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura e Pinto. (2009) Referem que, no 1ºCEB,

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados. (pp.22-23).

Na planificação das experiências de aprendizagem tivemos a preocupação de estas serem estimuladoras da cooperação e da interajuda favorecendo, assim, a sua formação pessoal e social.

A respeito das experiências realizadas no contexto de pré-escolar, fomos adaptando as experiências incluindo situações do quotidiano das crianças que tiveram a oportunidade de fazer escolhas, de manipular materiais, de interagir em grupo e com adultos. Neste contexto as interações são fundamentais pois permitem à criança adquirir regras e valores que a sociedade onde está inserida exige. Segundo as OCEPE (1997),

a interação entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...). Enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática (...) em que o educador deve criar (...) situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro (pp.35-36).

Por sua vez, no contexto de 1.ºCEB as experiências de aprendizagem foram também planeadas tendo em conta a interdisciplinaridade das diferentes áreas do saber, o Programa de 1.ºCEB (ME, 2004) e as preferências, características e necessidades das crianças. Deste modo, fomos propondo atividades diversificadas como, teatros, jogos, visionamento de vídeos, trabalhos em grupo e individuais que possibilitassem o desenvolvimento da interajuda, cooperação e respeito pelo outro.

Para além do que já foi referido anteriormente, ao longo da nossa prática educativa fomos fazendo uma investigação que serviu também de base para o planeamento das experiências de aprendizagem nos dois contextos educativos já mencionados. E, para complementar esta investigação recorreremos ao inquérito por questionário que foi realizado às crianças com o objetivo de percebermos o ponto de vista das inquiridas sobre o processo de aprendizagem.

Para que este trabalho fosse possível, de se concretizar o apoio das professoras supervisoras, das professoras cooperantes e das crianças envolvidas no processo de aprendizagem foi fundamental, pois é no contacto com a realidade educativa que nós vamos adquirindo experiência, conhecimentos que nos serão úteis no futuro enquanto educadoras ou professoras. Estes devem ter continuidade formativa e acompanhar as constantes modificações que os conteúdos, as regras educativas vão sofrendo ao longo do tempo. Tal como referem Alarcão e Tavares (1987), “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; entendemo-la como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua” (p.7).

Em suma, a realização deste relatório foi gratificante pois permitiu-nos refletir sobre as experiências de aprendizagem propostas durante a prática educativa, bem como, aprofundar conhecimentos já adquiridos durante a formação académica.

## Referências Bibliográficas

- Arends, I.R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel
- Aguiar, O. (s/d.). *História de Portugal- 1.º CEB*. Lisboa: Educação Nacional.
- Amado, J. (2003). A Indisciplina na Aula: um Desafio à Formação de Professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *A Formação de Professores á Luz da Investigação*. Acta do XII Colóquio da AFIRSE/ 2002. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2º Volume, pp. 1025- 1035.
- Antão. A.J. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Cadernos Pedagógicos. (5ªed.). Porto: Edições Asa.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (4.ªed.). Lisboa: Edições 70.
- Barbeiro, F. L., & Pereira, A.L. (2007). *Ensino da escrita: Dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: University Press.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar Las Competencias De Los Docentes: Guia para la autoevaluation y el desarrollo de las competências del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4.ªed.).Porto: Porto Editora.
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo
- Godinho, M., Mendes R., Melo, F. & Barreiros J. (1999). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. Edições Faculdade de Motricidade Humana-Calouste Gulbenkian.
- Jesus, N.S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Jesus, N.S. (2003). *Influência do Professor sobre os alunos*. Cadernos Pedagógicos. (5.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N. & Rocha, V. (2014). Alfa-Matemática4-4.ºano. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Magalhães, A.M.& Isabel Alçada. (1998). Uma aventura em Lisboa. (10.ª ed.).Editorial Caminho.
- Macedo, L. (2002). Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In P.Perrenoud e M.Thurler (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Brasil. Porto Alegre: Artmed editora, pp.113-155.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- ME. (2004). *Programa do Estudo do Meio do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- ME. (2004). *Orientações Curriculares e Programas do 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME. (s/d.). Orientações para Atividades de Leitura: Programa-Está na Hora da Leitura1ºCiclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME /DEB, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Monteiro, R. I.M. (2013). *Memória e Aprendizagem na Escola Inclusiva*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Oliveira-Formosinho, J.& Andrade, F.F. (2011). O espaço na pedagogia - em - participação. In Oliveira – Formosinho, J. (org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em- Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, B.H.J & Oliveira, B.M.A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar: Aluno-Aprendizagem I*, (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Pardal, & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Piaget, J. (1976). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ponte, J. P., Serrazina, M.L. (2000). Didática da Matemática do 1.º Ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, M.C. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, L.A. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, M. (2001). *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. Petrópolis-Rio: Vozes.
- Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I.& Azevedo, L. (n.d.). *Estudo do Meio-4º ano*. Lisboa: Areal Editores.
- Reis C., Dias A. P., Cabral A., Silva E., Viegas F., Bastos G., Mota I., Segura J.& Pinto M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como Tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro-Departamento de Educação.
- Soares, L.D.& Bacelar, M. (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. (1993). *The Collected Works*, vol.2. Londres: Plenum Press.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

# **ANEXOS**



## ANEXO I: Guião de Exploração da Atividade Prática

**Situação Contextualizadora:** Experiência com água: Flutua ou não flutua

**Questão- Problema:** Qual o meu comportamento na água?

**Exploração das ideias previstas:**

1. O que acontecerá a cada um dos objetos quando colocado no recipiente com água?
2. Quais são de as razões para a flutuação de uns objetos e para o “afundamento” de outros?
3. O que acontece à barra de plasticina se esta for moldada?

**Planificação da atividade:**

Grupo de crianças em dois grupos com 10 elementos cada.

Seguidamente, disposição em cima da mesa dos objetos a usar na experiência: maçãs, clips, molas, palhinhas de plástico, botões, pedras, plasticina para observação e registo das previsões dos objetos quando estão em contato com a água.

Com duas tinas de vidro cheias de água e identificadas com a categoria flutua/ não flutua coloca-se as maçãs (uma em cada tina de vidro) e observa-se o seu comportamento. O mesmo procedimento para todos os restantes objetos.

Registam-se as previsões e as observações numa tabela de dupla entrada.

Diálogo com as crianças sobre as suas previsões, confrontando-as com as suas observações.

**Palavras-Chave:** flutua, afunda; densidade; tamanho; impulsão

**Registos:** numa tabela de dupla entrada estarão representados os objetos a utilizar na experiência, bem como, a identificação do seu comportamento (flutua/não flutua).

As crianças registaram as suas previsões numa tabela de dupla entrada e as observações ao longo da realização da experiência noutra.

**Sistematização das aprendizagens:**

1. Flutua porque é pequeno (tamanho) e não vai ao fundo da tina;
2. Vai ao fundo porque é pesado (peso) e não flutua;
3. A flutuação em água depende dos objetos em causa;
4. Um objeto que não flutua pode ser moldado e passar a flutuar;

**Trabalho elaborado por:** Andreia Sousa nº25153

## ANEXO II: " A História Colorida"- Elaborada pelas crianças de EPE

Era uma vez, muitos ovos amarelos que se encontravam no ninho e a sua galinha andava a passear pelo campo, no seu ninho apareceram muitos ovos em que um é grande e outro é pequeno.

A galinha está feliz com tantos ovos no seu ninho.

A galinha está a dormir e a chocar os ovos para as crias nascerem.

Os filhos da galinha partiram os ovos, em que nasceram: um papagaio, uma cobra, um crocodilo, uma avestruz, um pintainho fofinho.

A galinha vê flores, os animais estão apertados e são filhos da galinha, porque ela os chocou.

O papagaio está a voar, a galinha está a apontar para o papagaio.

Existe o crocodilo, a galinha com algo no bico.

Galinha está a chamar o galo, o crocodilo.

Galinha está zangada, existe uma avestruz que tem no bico um relógio.

A galinha está gorda, está a falar com o pintainho e com as asas abertas parece que quer voar.

Galinha está a dar um beijo à sua filha cobra.

Galinha está a abraçar os filhos.

Galinha está a falar com o papagaio.

Galinha está com brinquedos e vai dar aos seus filhos.

Galinha está a fazer festinhas ao filho crocodilo. Este está a dar miminhos à galinha.

O menino Gonçalo apanhar o pintainho para o levar para casa para fazer arroz de cabidela.

A galinha está triste.

Apareceu a cobra e assustou o menino Gonçalo que levava ao colo o pintainho.

O menino caiu à água e apareceu o crocodilo.

O papagaio assustou o menino Gonçalo e o pintainho está a cair.

Avestruz parece que vai buscar o pintainho que está a cair.

Avestruz salvou o pintainho e leva-o às suas costas.

Os ratos estão a fazer uma festa e a comer um bolo.

Ovo grande rosa e ovos pequenos e um ovo que parece médio ovo verde, cor-de-rosa, amarelo, azul e roxo.

A galinha está a dormir com os seus filhos.

O pintainho e o crocodilo não estão com os olhos fechados. FIM!

### ANEXO III: Adivinhas sobre Animais

Sou uma ave  
Gosto de cacarejar  
Se fores á capoeira  
Os meus ovos podem encontrar.  
Sou a **galinha**.

Sou uma ave  
Tenho penas coloridas  
Sou famoso por falar  
E pela minha canção preferida.  
Sou o **papagaio**.

Sou comprida, esguia e bela  
Deslizo com muita estria  
Todos têm medo de mim  
E da minha venenosa mordidela.  
Sou a **cobra**.

Sou uma ave de pescoço comprido  
Enterro a cabeça no chão.  
Tenho aves no nome.  
Já só falta a terminação.  
Sou a **avestruz**

Tenho pele verde e dentes afiados.  
Sou um réptil ameaçador.  
Quando me aproximo a rastejar.  
Por todo o lado espalho o terror.  
Sou o **crocodilo**.

Sou uma ave.  
De penugem amarela.  
A galinha é minha parente.  
Para grande alegria dela.  
Sou o **pintainho**.

#### ANEXO IV:" Lenda de S.Martinho"

Segundo reza a lenda, num dia frio e tempestuoso de outono, um soldado romano, de nome Martinho, percorria o seu caminho montado no seu cavalo, quando deparou com um mendigo cheio de fome e frio. O soldado, conhecido pela sua generosidade, tirou a sua capa e com a espada cortou-a ao meio, cobrindo o mendigo com uma das partes. Mais adiante, encontrou outro pobre homem cheio de frio e ofereceu-lhe a outra metade. Sem capa, Martinho continuou a sua viagem ao frio e ao vento quando, de repente, como por milagre, o céu se abriu, afastando a tempestade. Os raios de sol começaram a aquecer a terra e o bom tempo prolongou-se por cerca de três dias. Desde essa altura, todos os anos, por volta do dia 11 de novembro, surgem esses dias de calor, a que se passou a chamar "verão de S. Martinho"

Retirado: [http://www.infopedia.pt/\\$lenda-de-s.-martinho](http://www.infopedia.pt/$lenda-de-s.-martinho)

## ANEXO V: Questionário Aplicado às Crianças

O presente questionário destina-se a recolher a opinião dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre alguns aspetos da relação pedagógica. De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos de confidencialidade e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam – Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo Ensino Básico.

A tua colaboração é muito importante, pelo que agradeço antecipadamente a tua contribuição para este relatório.

1. Indica três razões que despertam em ti interesse para aprender?

---

---

---

---

2. O que é para ti aprender?

---

---

---

3. Explica por palavras tuas a importância da aprendizagem?

---

---

---

---

---

---

4. Dos diferentes materiais apresentados assinala com uma cruz (X), os que mais gostas que a professora utilize para a realização das atividades de sala de aula?

Uso de PC (PowerPoint, Vídeos...)  Jogos   
Fichas de Trabalho  Trabalhos de grupo/ individuais   
Realização de peças de teatro  Visitas de estudo

5. Gostas mais de trabalhar individualmente ou em grupo? Porquê?

---

---

---

---

6. Na tua opinião as aulas das tuas professoras são interessantes, motivam-te?

---

Se sim, diz porquê?

---

---

---

---

---

Se não, diz que atividades gostarias de realizar em sala de aula.

---

---

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração!

