

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

# **A Interrogação como Fator Promotor de Sucesso na Aprendizagem**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Mestranda:** Joana Catarina de Carvalho Pires

**Orientadoras:** Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

| Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

fevereiro de 2014

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

# **A Interrogação como Fator Promotor de Sucesso na Aprendizagem**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Mestranda:** Joana Catarina de Carvalho Pires

**Orientadoras:** Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

| Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

fevereiro de 2014

## RESUMO

O presente relatório de estágio é o reflexo de toda a prática educativa desenvolvida nas valências de Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O profissional generalista deve ser capaz de reconhecer as semelhanças e as disparidades entre estes dois contextos educativos, estabelecendo uma continuidade pedagógica que vise o desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, toda a prática pedagógica foi suportada por pressupostos teóricos, que se encontram refletidos ao longo deste relatório, e pelos quais a estagiária orientou a sua prática. Estes, serviram de base a toda a intervenção desenvolvida e, conseqüentemente, contribuíram para a promoção do processo de ensino-aprendizagem da criança.

O educador deve ser o facilitador da aprendizagem e não um mero reproduzidor de informação, mas sim alguém que proporciona à criança a construção dos seus próprios conhecimentos, incentivando à reflexão, de forma a que esta seja um agente ativo ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem e não um mero espectador do mesmo. Sendo este um dos princípios inerentes à sua prática, a estagiária promoveu, sempre, atividades que estimulassem o desenvolvimento do pensamento e da capacidade crítica e reflexiva da criança, através da interrogação, surgindo, assim, “A Interrogação como Fator Promotor de Sucesso na Aprendizagem”, pois é a partir da interrogação, das inquietações que se colocam que a criança desenvolve o seu pensamento e a sua forma de pensar, adquirindo uma perspetiva crítica, tornando-se, assim, um agente ativo na sociedade.

**Palavras-Chave:** Criança; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Profissional Reflexivo; Interrogação; Processo Ensino-Aprendizagem

# ABSTRACT

The present internship report is the reflection of all educational practice developed in the areas of Pre-School Education and in the teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, within the Master's degree in Pre-School Education and in Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. The generalist professional should be able to recognize similarities and disparities between these two educational contexts, establishing a pedagogical continuity that intends the integral development of the child.

Therefore, all pedagogical practice as been supported by theoretical assumptions, that are mirrored throughout this report, and by which the intern has guided her practice. These, were the basis of all the intervention developed and, consequently, contributed to the promotion of the teaching-learning process.

The educator should be the facilitator of learning and not a mere conveyor of information, but someone that provides the child the construction of it's own knowledge, incentivizing to reflection, in a way that it becomes an active agent over the course of the teaching-learning process and not only a spectator of it. Being this one of the principles inherent to her practice, the intern promoted, every time, activities that stimulated the development of thought and critical reasoning and reflection from the child, through questioning, therefore arising, "Questioning as a Promotive Factor in the Success of Learning", because it's through questioning, and the concerns following, that the child develops it's own thought and it's own way of thinking, acquiring a critical perspective, becoming an active agent in society.

**Keywords:** Child; Pre-School Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Reflective Professional; Questioning; Teaching-learning process

# AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este percurso acadêmico, várias foram as pessoas que fizeram parte do mesmo, caminhando lado a lado comigo numa das etapas mais importantes da minha vida e que, de forma singular, tornaram este sonho possível.

Quero agradecer a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pela dedicação e profissionalismo, desempenhando um papel fundamental na formação de profissionais de qualidade.

Agradeço, também, à Doutora Daniela Gonçalves e à Mestre Irene Cortesão por terem sido orientadoras excepcionais ao longo de toda a minha prática educativa. Obrigada por todo o apoio, dedicação e disponibilidade incondicional; por toda a exigência, profissionalismo e partilha de conhecimento, bem como, por sempre terem acreditando nas minhas potencialidades, incentivando e motivando-me ao longo de todo a minha prática.

Agradeço a toda a equipa pedagógica, em especial à educadora e à professora cooperantes pelo acompanhamento, amizade e aconselhamento prestado. Agradecendo, também, a todas as crianças maravilhosas que se foram cruzando no meu caminho, tornaram este meu percurso, ainda, mais rico e repleto de momentos inesquecíveis.

Agradeço, também, ao meu par pedagógico, Ana Carvalho, por toda a amizade, apoio e acompanhamento prestado ao longo de todo este meu percurso.

Aos meus amigos de longa data, agradeço-lhes por todos estes anos de amizade incondicional.

Agradeço, ainda, às minhas amigas Ângela Alexandre, Filipa Machado e Ivone Mendes por toda a amizade e companheirismo vivenciado ao longo destes anos. Em especial, agradeço à Liliana Barros, que entrou na minha vida no primeiro dia em que entrei nesta faculdade, tendo permanecido até então. A ela, agradeço-lhe por toda a amizade e carinho que tem para comigo, e por estar, incondicionalmente, do meu lado.

Agradeço, especialmente, aos meus pais e ao meu irmão por todo o apoio incondicional, pelo orgulho e amor manifestado ao longo de todo este percurso. Em especial, à minha mãe, por ser a melhor mãe do mundo, tendo acreditado em mim desde o início, vibrando com cada uma das minhas conquistas. Ao meu pai, que apesar da ausência, esteve sempre do meu lado, também ele, acreditando sempre em

mim, apoiando-me, incondicionalmente. Aos meus pais, o meu sincero obrigado, pois hoje sou o reflexo da educação que me deram, do amor e da dedicação, incansável, que têm para comigo desde o dia em que nasci.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	10
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	12
1. Princípios orientadores da ação pedagógica .....	12
2. Conceção Pedagógica e o Valor da interrogação .....	16
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	25
1. Tipo de Estudo .....	26
2. Participantes do estudo .....	27
3. Instrumentos .....	27
III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	31
a) Caracterização do contexto .....	31
<i>As Instituições</i> .....	31
<i>Caracterização do grupo dos 5 anos</i> .....	34
<i>Caracterização da turma do 4º ano de escolaridade</i> .....	36
b) Intervenção .....	38
Observar/Preparar .....	38
Planear/Planificar .....	40
Agir/Intervir .....	43
Avaliar .....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Registos fotográficos

Anexo II – Registos Observação

Descrições Diárias  
Incidentes Críticos

Anexo III – Reflexões

Estágio em Educação Pré-Escolar  
Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo IV – Planificações

Estágio em Educação Pré-Escolar  
Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo V – Projeto “O Pássaro da Alma”

Anexo VI – Avaliações

Avaliações Semanais  
Avaliações de Atividades



# **LISTA DE ABREVIATURAS**

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no qual se reflete sobre a intervenção educativa realizada no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), decorrida na unidade curricular de Estágio I em EPE, assim como da prática pedagógica desenvolvida no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), decorrida na unidade curricular de Estágio II em 1ºCEB. Este relatório resulta da consolidação de toda a intervenção educativa desenvolvida ao longo dos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014.

As fichas das unidades curriculares correspondentes a cada uma das valências respetivas a todo o processo educativo desenvolvido, assentam em determinados objetivos, aos quais a estagiária se propôs a atingir:

“reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB; comparar os contextos da EPE e 1º CEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças; observar, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa; refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa; utilizar técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação do processo de ensino/aprendizagem; descrever as especificidades do processo de ensino/aprendizagem dos alunos do 1º CEB; relacionar as práticas educacionais com as teorias que as enformam; problematizar as questões que se colocam a este profissional” (Ficha de unidade curricular, 2013:1).

Na valência de EPE, o estágio profissionalizante decorreu com um grupo de crianças de cinco anos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na zona do Porto. Relativamente ao estágio desenvolvido no 1ºCEB, este, também, decorreu na zona do Porto, numa Escola Básica do 1ºCEB, numa turma do 4º ano de escolaridade.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro grandes tópicos: o Enquadramento Teórico, no qual se apresentam as perspetivas teóricas face ao contexto de EPE e 1ºCEB; a Metodologia de Investigação, onde se procede ao enquadramento do tipo de estudo, os participantes e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizadas; a Intervenção, que se encontra subdividida na caracterização dos contextos e nas intervenções educativas; as Considerações Finais, nas quais está refletida a experiência de estágio, tendo em consideração os

contributos que esta experiência teve para o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as competências desenvolvidas e adquiridas, bem como o processo evolutivo realizado e a realizar.

Este processo profissionalizante visa aproximar a experiência da prática pedagógica desenvolvida com a futura atividade profissional, sendo que

“a partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades da turma, os estudantes realizam ao longo do estágio uma intervenção educativa que deverá ser planificada, organizada, concretizada e avaliada, tendo em vista o professor reflexivo e crítico. Para isso, devem utilizar os métodos, as técnicas e os instrumentos adequados. Os estudantes devem actuar de forma intencional desenvolvendo experiências pedagógicas que promovam aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ficha de identificação da unidade curricular, 2013:3).

Neste documento, será evidente a preocupação que houve em refletir sobre a prática educativa desenvolvida ao longo de todo este processo profissionalizante, sendo o ato de reflexão um dos princípios orientadores de toda esta prática, e uns dos ideais defendidos pela estagiária. Como afirma Gonçalves, “a reflexão como meta e como meio de formação é natural, uma vez que assenta em inquietudes naturais”, uma vez que “se baseia na capacidade de pensar e de interrogar e propõe rigor lógico a esse pensar natural [...] “duvidar do mundo pode incomodar os espíritos, mas ter certezas do mundo e do funcionamento corrompe o espírito”” (Gonçalves, 2006: 108).

# I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Princípios orientadores da ação pedagógica

A palavra “educação” provém do latim educare e educere. Educare significa “alimentar; criar”, enquanto educere significa “extrair de”, ou seja, a educação tem como base formar o indivíduo, extraíndo o que este detém.

Vários são os autores que definem “educação”; Hannah Arendt (1972:233) considera que “a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos”, na medida em que se encontra em constante evolução. Por outro lado, Cabral Pinto (1996:83) defende que “a educação é um processo que supõe a existência de imperfeições, já que só o imperfeito é educável”. Ainda, segundo Gonçalves “a educação faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo” (2007:73). Educar não consiste apenas em comunicar um determinado conteúdo, mas sim formar a pessoa como um todo. Assim, a educação desempenha o papel “de ajudar o ser humano a cumprir a sua vocação de ser e de transformar. Educar (-se) é, afinal, ajudar a construir projetos de existência” (Gonçalves, 2002:75).

De acordo com o relatório publicado pela UNESCO em 1997, Educação: um tesouro a descobrir, preconiza-se que as soluções para os problemas do século XXI se encontram na educação, uma vez que esta tem “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (1996:16). Deste modo, a educação é vista como o potencial promotor do desenvolvimento do indivíduo, devendo este ser capaz de atuar em conformidade com a constante evolução do mundo que o rodeia, elaborando “pensamentos autónomos e críticos”, sendo capaz de “formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al, 1996:99). Assim, cabe “à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors et al, 1996:89). O professor desempenha um papel fulcral nesta

“navegação”, pois “deve criar, perante os seus alunos, as “janelas” para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível. O objectivo será que os jovens conheçam melhor o mundo, para melhor o compreenderem e, sobretudo, integrarem-no” (Cardoso, 2013:344).

A EPE é enunciada, na Lei-Quadro nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997, artigo 2º, como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção 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.” (ME). Esta é de carácter facultativo e destina-se a crianças a partir dos 3 anos de idade, até ao ingresso no ensino básico.

Ainda de acordo com a Lei-Quadro nº5/97, a EPE deve

“fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade [...] promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania [...] estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (ME, 1997).

O educador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, uma vez que este possui a responsabilidade de promover oportunidades de aprendizagem, o que implica deter conhecimento profissional que lhe permita sustentar as suas decisões e, por conseguinte, delinear as suas ações, tal como afirma Saunders

“ensinar é uma actividade muito complexa e requer muitas destrezas. É simultaneamente uma arte e uma ciência – requer sabedoria, uma investigação rigorosa e crítica, uma criação colectiva do conhecimento educacional que esteja de acordo com as normas da escola e com as normas públicas e requer ainda intuição, imaginação e improvisação” (Saunders, citado por Day, 2004:129).

De acordo com o Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001, anexo 1, ponto II, o educador de infância

“concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo [...]; organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular [...]; procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada [...]; mobiliza e gere recursos educativos [...]; cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (ME, 2001)

Desta forma, o educador desempenha o papel de gestor do currículo, tendo como suporte base e orientador da sua prática pedagógica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas “constituem um conjunto de princípios para

apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997:13). O educador deverá, então, gerir o currículo de acordo com as crianças e as suas necessidades e os seus interesses, respeitando, sempre, os princípios e os objetivos definidos nos documentos orientadores da prática educativa.

Pretende-se que o educador promova o desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo como base as experiências que esta detém, estimulando “o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais”, contribuindo, assim, “para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (ME, 1997:15). Deste modo, o educador estará a promover aprendizagens verdadeiramente significativas e diferenciadas.

Tal como o educador deve ter sempre em consideração as necessidades e os interesses das crianças para, assim, puder adequar a sua intervenção educativa, também o professor do 1ºCEB deve partir das necessidades e dos interesses dos seus alunos, de modo a que a sua intervenção seja delineada em conformidade com as mesmas.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1ºCEB, este de “desenvolver o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto- ME).

Contrariamente ao que acontece na EPE, o professor do 1ºCEB tem como apoio documental orientador da sua prática o Currículo Nacional do Ensino Básico, a Organização Curricular e os Programas das diferentes disciplinas, enquanto o educador tem as OCEPE e as Metas de Aprendizagem, que vieram complementar as OCEPE, contribuindo, assim, para um esclarecimento e uma explicitação mais objetiva das diferentes áreas de conteúdo. Estes documentos visam orientar o educador ao longo de toda a sua prática educativa, de modo a que as crianças que frequentam a EPE possam adquirir determinadas competências e aprendizagens antes de ingressarem no 1ºCEB, ou seja, surge aqui a continuidade educativa que é tão defendida e apoiada. De acordo com Serra (2004), existe uma preocupação em construir o saber de forma articulada, tanto nas OCEPE, como no Programa do 1ºCEB, o que implica uma abordagem globalizante e integrada.

O currículo surge como um documento único e que serve todos os alunos, onde se encontra “o conjunto das aprendizagens pretendidas” (Roldão, 2003: 53). No

entanto, o professor não deve ser um mero executor do currículo, cumprindo-o ao milímetro, mas deve sim, ser um decisor, um gestor do mesmo e um intérprete crítico, surgindo, assim, a gestão flexível do currículo. Esta gestão é feita pelo professor, de acordo com as necessidades e dificuldades dos seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos mesmos.

Atualmente é exigido “ao professor que seja ele a instituir o currículo, verificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos” (Alarcão, 2001:15). Apesar de esta prática ser, de certa forma, exigida, espera-se que o professor seja capaz de a executar, adotando uma atitude investigativa perante o seu próprio ensino, manifestando, ainda, “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975:156). Para tal, é necessário que o professor detenha um espírito de pesquisa próprio, manifestando que sabe e quer investigar, estando assim, a contribuir para o seu desenvolvimento profissional, bem como para o desenvolvimento institucional da escola em que se insere, bem como o desenvolvimento integral dos seus alunos, visto que a sua prática será refletida nos mesmos.

Marilyn Cochran-Smith define “teacher research” como “pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores” (1993:7). A pesquisa é um aspeto fulcral na construção do professor investigativo, uma vez que esta “gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências”, para assim serem capazes de adotar uma atitude de aprendizagem e enquadrando-a em contexto de sala (1993:24). É importante que o professor recolha e registe informações, documente experiências, registe por escrito as observações realizadas e repense e analise os acontecimentos, refletindo sobre os mesmos. Deste modo, o professor está a contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento do seu conhecimento e, conseqüentemente, dos seus alunos.

A investigação deve ser uma prática constante por parte do educador, sendo necessário investigar na, sobre e para a ação educativa. Um educador que “não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos [...]” (Alarcão, 2001:18) não será capaz de solucionar estas situações problemáticas, assim como outras que possam advir. O professor deverá ser capaz de se questionar intencional e sistematicamente, dando, assim, uma resposta adequada aos problemas que se apresentem.

A investigação assenta em atitudes, e como tal o professor investigador deve apresentar um espírito aberto e divergente, bem como um espírito de aprendizagem constante ao longo da vida.

## **2. Conceção Pedagógica e o Valor da interrogação**

Oliveira-Formosinho define que um modelo pedagógico “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Oliveira-Formosinho, 1996:15).

Baseado em Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), Oliveira-Formosinho refere que os modelos pedagógicos “derivam de teorias que explicam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1996:15).

Existe uma grande diversidade de modelos pedagógicos, o que proporciona ao educador adequar a sua prática com base no melhor de cada um, adequando a sua ação aos aspetos que considera importantes e favoráveis para o desenvolvimento da criança.

Ao longo do estágio profissionalizante, a prática educativa na Instituição A centrou-se no modelo pedagógico, High Scope e na metodologia do Trabalho de Projeto, e na Instituição B numa pedagogia relacional.

O modelo High Scope tem como base a ideia central de planear/fazer/rever, no qual as crianças são o centro da aprendizagem. Este é um modelo que comporta cinco princípios básicos, tal como é referido por Hohmann & Weikart (2011): a aprendizagem ativa, a interação positiva adulto-criança, o contexto saudável da aprendizagem; a rotina diária e a avaliação diária da criança.

“Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011:5), sendo a partir desta conceção que a abordagem High Scope se orienta. Através deste princípio, as crianças são, desde cedo, intrinsecamente, motivadas para explorar o mundo, investigar e relacionar com os objetos e pessoas à sua volta. Neste processo, a criança recolhe informação e constrói, assim, o seu conhecimento sobre o mundo.



A aprendizagem ocorre quando as crianças manipulam e escolhem os materiais, sendo a partir desta experimentação que a criança desenvolve o seu processo de aprendizagem. De acordo com Jean Piaget, “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Jean Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2011:19), sendo, por isso mesmo, necessário estimular esta interação.

A interação adulto-criança influencia o modo como a aprendizagem se desenvolve. O educador observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando sempre ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da criança, fomentando a sua autonomia. Como refere Hohmann & Weikart (2011: 27) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças”. O adulto entra aqui como um meio de apoio e de auxílio para encorajar a criança a explorar e a aprender mais. Uma interação positiva entre adulto e criança permite que esta desenvolva liberdade e confiança para que, assim, consiga, então, aprender.

Num contexto de aprendizagem ativa o apoio do adulto faz com que a criança desenvolva competências como, a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa e a empatia, sendo para isso necessário que se crie um ambiente de clima de apoio. Como refere Greenspan (1997), citado por Post & Hohmann (2011: 59):

“Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência”.

Ao sentirem-se apoiadas e respeitadas, as crianças adquirem as competências necessárias para a exploração e compreensão do mundo que as rodeia, deixando para trás os medos e anseios.

É neste sentido que se revela importante apoiar os interesses das crianças, pois se estas estiverem motivadas, e predispostas, o processo de aprendizagem desenvolver-se-á mais facilmente. Atender aos interesses da criança permite que esta se sinta encorajada a experienciar novos desafios. Assim, é essencial que o educador planeie as suas atividades tendo em conta as necessidades e interesses da mesma.

Outro facilitador e promotor da aprendizagem pela ação é a capacidade de dar resposta às necessidades da criança. Atender às suas carências e sentimentos vai

fomentar um clima de apoio que, conseqüentemente, se traduzirá num desenvolvimento de competências sociais harmonioso.

O modelo High Scope valoriza muito a organização do espaço da sala, devendo o mesmo estar dividido em áreas de interesse específicas, indo assim ao encontro dos interesses das crianças e promovendo o seu interesse e desenvolvimento no processo de aprendizagem. O educador, ao proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa está a promover às crianças inúmeras oportunidades, e isso permite que estas sejam capazes de tomar decisões e fazer escolhas. O ambiente deve, também, ser rico em materiais diversificados e em abundância, devendo estes ser de fácil acesso à criança, para que esta os possa explorar de forma autónoma, devendo estes materiais ser adequados, de modo a que a criança os possa explorar sem qualquer tipo de restrições.

É através da rotina diária que é posto em prática o processo planejar-fazer-rever, no qual as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer e de avaliar o que realizaram. As atividades vão sendo realizadas em pequeno/grande grupo, sendo nestas promovida uma aprendizagem ativa na qual a criança é o centro da ação.

No modelo High Scope, a avaliação é feita pela equipa pedagógica “através da observação, da interação com as crianças e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011:9). É através da análise destes registos que a equipa pedagógica avalia o grupo de crianças e planifica de acordo com as necessidades e os interesses das mesmas.

De acordo com esta perspetiva defendida pelo modelo High Scope, aliou-se, ao longo da prática educativa desenvolvida na Instituição A, a metodologia do trabalho de projeto, apostando-se na investigação e na interrogação, constante, como fator promotor de sucesso na aprendizagem.

“O trabalho de projeto afirma uma criança investigadora, aposta no interface e na migração entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a resolução de problemas [...] e trabalha as fronteiras do currículo como projetos integradores, fazendo com que o currículo funcione como um sistema complexo e interativo” (Vasconcelos, 2012:20).

Katz & Chard (1997:3) refere que “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, podendo este surgir a partir das experiências de vida das crianças, dentro/fora do contexto escolar. Os objetivos desta metodologia assentam nos “compromissos e valores ideológicos relacionados com os objetivos da educação. Um objetivo global desta abordagem é

cultivar a vida da mente da criança mais nova” (Katz & Chard, 1997: 5), isto é, mobiliza as preocupações referidas nos modelos teóricos antes defendidos.

Na metodologia de projeto, a criança aprende o processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas procuras, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do educador deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão, para, assim, criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo.

A primeira fase do trabalho de projeto consiste na definição do tema/problema do projeto a realizar. Esta pode ser iniciada “com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, numa história que é contada, uma situação-problema” (Katz e Chard, 1997:57). O papel do educador é fundamental nesta fase, sendo determinante para ajudar a “manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que se pode fazer.” (Vasconcelos: 1998:140).

Complementar a esta fase, segue-se a planificação e o desenvolvimento do trabalho, onde, juntamente com o grupo de crianças, se definem as linhas orientadoras do trabalho a desenvolver: “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê?, organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se os recursos” (Vasconcelos, 2012:15).

Planear, confere ao educador uma flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não uma unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear. “Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (Vasconcelos, 1998:15). Desta forma, a planificação não é estática, mas sim dinâmica uma vez que é possível ir reformulando à medida que novas informações e ideias vão surgindo.

Posteriormente, segue-se a fase de execução, “as crianças partem para o processo de pesquisa através das experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2012:16). Ou seja, é nesta fase que as crianças iniciam o trabalho definido anteriormente.

A última fase do projeto concerne a divulgação/avaliação do projeto, permitindo que as crianças divulguem o que aprenderam à comunidade envolvente. “Esta é a

fase de socialização do saber [...] É uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, 2012:17).

Não só nesta fase, mas ao longo de todo o processo, avalia-se o trabalho. Aqui é de extrema importância o trabalho de documentação que vai sendo feito. “A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolver-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2012:17).

A postura adotada inicialmente, aquando do estágio em EPE, manteve-se a mesma no decorrer do estágio profissionalizante na Instituição B, ou seja, assumiu-se, novamente, uma postura promotora da interrogação como factor promotor do sucesso na aprendizagem. Para tal, tornou-se essencial pesquisar sobre as diferentes correntes pedagógicas do 1ºCEB, de modo a que se pudesse eleger uma, ou mais, pedagogias que servissem de linha orientadora da prática educativa. Mais uma vez, encontra-se aqui presente o professor-investigador, já referido no início deste capítulo, revelando-se fulcral que um bom profissional, neste caso um professor/educador, esteja em constante (re) atualização.

Deste modo, e de acordo com Becker, é possível afirmar que existem três formas distintas de caracterizar a relação existente entre ensino/aprendizagem em contexto de sala de aula, devendo o professor assumir a(s) pedagogia(s) com que mais se identifica, de acordo com o que pretende transmitir aos seus alunos: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva ou pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva consiste, unicamente, no professor, em que este é o centro de toda a ação,

“O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende. [...] Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, até aderir em sua mente o que o professor deu” (Becker, 2008:1)

Trata-se de uma pedagogia transmissiva, na qual o professor vê o aluno como uma folha de papel em branco, uma tábua rasa, e assume, assim, de acordo com Becker (2008:2), o papel de transmissor do conhecimento, onde só ele “pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina”.

O ensino e a aprendizagem são, ou deveriam ser, dois polos complementares, contudo na pedagogia diretiva esta relação é inexistente e impossível, uma vez que, tal como afirma Becker (2008:3): “é o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui”.

Por outro lado, na pedagogia não-diretiva o professor desempenha o papel de facilitador da aprendizagem, ou seja, assume uma postura de auxílio perante o aluno, visto que “acredita que o aluno aprende por si mesmo” (idem). O professor deve interferir o mínimo possível, podendo, no máximo, “auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele” (Becker, 2008:4). Ou seja, o professor considera que o aluno já possui um determinado conhecimento face a determinado assunto, e aproveita esse mesmo conhecimento, auxiliando-o na sua aprendizagem, mas nunca ensinando, “ensinar prejudica o aluno”. Nesta pedagogia, a aprendizagem é vista como um dado absoluto e o ensino é desautorizado, o que faz com que o ensino e a aprendizagem não consigam, de acordo com Becker (2008:5), “fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de interferir”.

Relativamente à pedagogia relacional, esta consiste num equilíbrio entre as duas pedagogias referenciadas anteriormente. Trata-se de uma pedagogia centrada na relação do professor/aluno e não, apenas, única e exclusivamente, no professor ou no aluno. Ou seja, tanto o professor, como o aluno, encontram-se no centro da ação, em que ambos participam no processo de ensino-aprendizagem. É a partir das questões levantadas pelos alunos e pelo professor que se desenrola toda a ação, na qual professor e aluno aprendem mutuamente. Segundo Freire, citado por Becker (2008:6) “o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar”. Cabanas afirma que a pedagogia de Paulo Freire é “um dos expoentes máximos: o sujeito da educação não é a pessoa, mas sim o coletivo [...] a aprendizagem baseia-se nas experiências quotidianas do coletivo e não da pessoa” (Cabanas citado por Marques, 1999:51), ou seja, aqui é valorizado o grupo e não a pessoa, e foi precisamente nesta pedagogia que se centrou a prática educativa desenvolvida, tanto na valência da EPE, como na de 1ºCEB.

Ao longo de todo o processo educativo, tanto na Instituição A, como na Instituição B, a postura adotada foi de “provocação”, no sentido de “provocar as crianças”, estimulando-as, sempre, a pensar por si, a refletir, para que fossem as próprias a “alcançar “soluções” para as suas questões”. Sempre que as crianças levantavam questões, ou tinham dúvidas, em vez de responder, diretamente, a estagiária incentivava-as a refletirem sobre essa mesma questão, convidando-as, assim, a participarem ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. E é a partir desta interrogação, sistemática, e da reflexão que é realizada a partir da mesma, que a criança desenvolve o seu raciocínio, adquirindo, assim, uma perspetiva crítica;

“o questionamento é uma competência, um processo, uma estratégia, uma atitude, uma arte” (Christenbury e Kelly 1983:33, citado por Vieira, 2005:126). E foi esta a filosofia que serviu de base para a prática educativa desenvolvida no contexto de EPE e 1ºCEB.

Para Dewey, o desenvolvimento do pensamento reflexivo de um indivíduo constitui um objetivo essencial da educação, apontando mesmo “como uma finalidade do acto educativo, “ajudar os alunos a pensar”” (Dewey, citado por Gonçalves, 2010:3). Tal como refere Savater, “a verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também a *pensar sobre o que se pensa*, e este momento reflexivo [...] exige que constatemos a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes” (Savater, 2006:39). O desenvolvimento desta capacidade de pensar, e, intrinsecamente, refletir, permite “aos alunos expressarem claramente os seus pensamentos e compreenderem a informação recolhida” (McTighe e Schollenberger, 1985, citado por Vieira, 2000:18). Alice Waters, citada por Cardoso, afirma que “The aim of education is to provide children with a purpose and a sense of possibility and with skills and habits of thinking that will help them live in the world” (Cardoso, 2013:123). Ou seja, este desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva surge como fator promotor da aprendizagem e, por conseguinte, do sucesso da mesma e, também, da preocupação em preparar os alunos para o futuro.

“Face ao ritmo rápido e constante de desactualização dos conhecimentos e da criação de novos saberes, o mundo moderno exige prioritariamente do indivíduo competências de pensar que lhe permitem (re)conceptualizar situações, resolver problemas, procurar soluções inovadoras e adequadas ao contexto e potenciadoras de novas situações. Exigem-se do indivíduo competências de pensar como a análise, a organização, o planeamento, a síntese, a avaliação” (Valente (1991), citado por Vieira, 2000:38).

Tal como refere Daniela Gonçalves no texto “Interrogar é ensinar”<sup>1</sup>, “o modo como abordamos as questões/interrogações que as crianças colocam, o nível de profundidade que exigimos, a valorização do pensar por si mesmo, as sugestões oferecidas”, tudo isto é importantíssimo para a promoção de aprendizagens significativas; “o modo como as crianças aprendem ou se apropriam dos conteúdos deve ser sempre um modo recriador para que, na verdade, o ato de ensinar seja coerente”. E é isto que falta, atualmente, no ensino. É preciso provocar as crianças, é preciso promover e desenvolver nelas esta interrogação face ao que as rodeia. Infelizmente, a grande maioria das crianças acomoda-se, pois estão tão habituadas a

---

<sup>1</sup> Daniela Gonçalves in <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=501569666617478&set=pb.174408269333621.-2207520000.1389889418.&type=3&theater>

que lhes respondam de forma direta e objetiva às suas questões, que nem se preocupam em pensar, em raciocinar, por si. Cabe ao educador mudar esta mentalidade e incentivar a esta “ginástica mental” por parte das crianças, para que se tornem seres críticos e reflexivos face ao mundo que as rodeia. Como afirma Cardoso, “dotar o aluno de pensamento crítico é um importante passo para que, um dia, exerça de forma plena a cidadania” (Cardoso, 2013:61).

O papel do professor, tal como já foi referido no início deste capítulo, deve ser o de facilitador da aprendizagem. Segundo Nickerson, “o que é exigível aos professores é que estes não se limitem a fornecer informação aos alunos, mas a levá-los a pensar criticamente; não é colocar alguma coisa nas cabeças dos alunos mas sim tirar algo delas” (Nickerson citado por Vieira, 2005:93). Ou seja, o professor não deve ser um mero reproduzidor de conceitos e conteúdos, mas sim alguém que proporciona aos seus alunos a construção dos seus próprios conhecimentos, incentivando à reflexão, de modo a que o aluno seja um agente ativo ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem e não um mero espectador. Como afirma Alison Preece, citada por Cardoso, “education is not a process of putting the learner under control, but putting the student in control of his or her learning” (Cardoso, 2013:85). Desta forma, ao envolver a criança no seu processo de ensino-aprendizagem, o professor estará a proporcionar aprendizagens realmente significativas ao aluno, na medida em que este aprende a aprender, estando, também, a estimular o desenvolvimento do seu pensamento e da sua capacidade crítica e reflexiva. Ou seja, é a partir do envolvimento que se estabelece entre a criança e o seu processo de ensino-aprendizagem que esta aprende, é através da interação que se estabelece entre esses dois elementos que surgem aprendizagens verdadeiramente significativas. Como afirmou um dia Benjamin Franklin, nós aprendemos se estivermos envolvidos na aprendizagem, e para uma criança é muito mais fácil aprender, e compreender, se estiver embrenhada nessa aprendizagem - “tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn” - e é a partir deste envolvimento entre a criança e o processo de ensino-aprendizagem que o professor deve apostar, estando, assim, a criança no centro da sua aprendizagem, desempenhando um papel ativo na mesma.

Muitas vezes, sem se aperceberem, os alunos é que iam lecionando a(s) aula(s); através das questões que iam sendo colocadas, pela estagiária, crianças e alunos eram convidados a pensar e a refletir, chegando, então, à conclusão pretendida. Era a partir da interrogação, do questionamento, que as atividades iam sendo propostas e lecionadas, o que, conseqüentemente, “despertava” as crianças

para a aprendizagem, motivando-as para a mesma, e fomentando, também, o gosto pela aprendizagem e a ânsia em saber mais e em compreender.

Toda a prática pedagógica desenvolvida no decorrer do estágio profissionalizante, teve como base os princípios orientadores apresentados e defendidos ao longo deste relatório. Foi através destes princípios orientadores adotados que foi possível promover continuamente: uma postura reflexiva e investigadora; adotar uma ação pedagógica centrada na criança; um ensino ativo no qual se desenvolvesse a autonomia das crianças, assim como o seu desenvolvimento pessoal, bem como o seu espírito crítico e investigativo. Estes princípios encontram-se refletidos no capítulo da intervenção, onde se pode verificar a sua articulação com a prática vivenciada.



## II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De forma a poder adequar a prática ao contexto de EPE e de 1ºCEB, houve a necessidade de recorrer a metodologias de investigação. Estas permitiram selecionar as estratégias mais adequadas para compreender, descrever e intervir nos contextos em questão. (Sousa e Baptista, 2011:33). Assim, efetuou-se uma análise de ambos os contextos onde decorreu a intervenção, pela observação dos participantes do estudo, recorrendo a instrumentos/procedimentos próprios.

A investigação realizada permitiu não só conhecer e compreender o contexto educativo onde a ação iria ser desenvolvida, de forma a que se pudesse, então, adequar a intervenção, como contribuiu, também, para a aquisição de saberes teóricos, ético deontológicos e práticos, o que, conseqüentemente permitiu uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

De acordo com Mialaret, citado por Estrela, o educador “deve sentir-se implicado nas investigações que digam respeito ao seu campo de actividade” (Mialaret 1978, citado por Estrela 1994:26), estando, assim, a contribuir para uma melhoria da sua prática educativa. A qualidade educativa dependerá da capacidade que o professor tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática, o modo crítico e sistemático como o analisa (Martins e Slomski, 2008:13).

Quivy & Campenhoudt (1998) afirmam que a “investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998:31). Posto isto, e tendo em conta toda a prática realizada, a metodologia passou, também, por refletir, incessantemente, sobre os problemas concretos que iam surgindo e sobre a intervenção. Esta reflexão, sistemática, tinha como objetivo melhorar a prática educativa, adequando-a, assim, ao contexto de intervenção, tendo sempre em vista as necessidades, os interesses e as características do grupo de crianças.

Assim, este estudo revela um carácter qualitativo, descritivo e compreensivo, visto que “a metodologia qualitativa incide mais nos processos (descrição e análise das acções, interações e discursos dos sujeitos) do que nos produtos” (Carmo & Ferreira, 1998:177). O estudo realizado apresenta, também, algumas características

próximas da investigação-ação, uma vez que “juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (Sousa, 2005:95).

Assim, optou-se por esta postura por esta ser uma metodologia de investigação que se fecunda na prática, que olha para a acção de todos os intervenientes e permite uma reflexão mais intencionalizada sobre os caminhos a seguir. Como refere Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008), ser profissional reflexivo é “defender-se dos normativos fundamentando as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção, numa constante interrogação para encontrar e reencontrar significado no trabalho já realizado, com base na reflexão, tendo em vista a sua reestruturação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008:7).

## **1. Tipo de Estudo**

A abordagem metodológica adotada ao longo da intervenção educativa foi de carácter qualitativa na medida em que “o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005:89), caracterizando-se por um tipo de estudo exploratório. Theodorson e Theodorson definem estudo exploratório como um estudo preliminar, cujo objetivo principal “is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem” (1970:142).

Este estudo foi também de natureza descritiva e interpretativa, uma vez que a partir da análise de documentos e da observação direta foram produzidos dados descritivos que foram, posteriormente, analisados para que a intervenção educativa fosse adequada consoante a análise dos mesmos. Ou seja, foi de natureza descritiva porque foi a partir da observação, sistemática, que foi realizada, que se extraíram os dados considerados relevantes para a execução da prática, que, posteriormente,

foram analisados e interpretados - natureza interpretativa -, de forma a que a intervenção estivesse em conformidade com os dados recolhidos. De acordo com Bogdan (1994:70), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”, assumindo o investigador um contacto intenso com os sujeitos.

## **2. Participantes do estudo**

Ao longo deste estudo, os participantes na Instituição A caracterizaram-se pela equipa pedagógica, estagiária e educadora cooperante, e pelo grupo de crianças. Este era constituído por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade: dezasseis crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Relativamente aos participantes do estudo desenvolvido na Instituição B, este era constituído pela equipa pedagógica, com a particularidade, comparativamente ao estudo desenvolvido na Instituição A, que esta era constituída por um par pedagógico, e não apenas pela estagiária e pela professora cooperante. O estágio em questão decorreu numa turma do 4º ano de escolaridade, sendo o grupo constituído por vinte e seis crianças, treze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

## **3. Instrumentos**

Para a elaboração deste estudo exploratório foi necessária a recolha de dados para a sua concretização e a sua respetiva análise. De acordo com Quivy (1998:183), esta recolha de dados consiste em “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”. Todos os dados recolhidos e apresentados ao longo deste relatório referem-se ao período de tempo compreendido entre fevereiro e junho do ano letivo 2012/2013, referente ao estágio desenvolvido na Instituição A, assim como, também,

ao período de tempo compreendido entre outubro e janeiro do ano letivo 2013/2014, face à prática pedagógica desenvolvida na Instituição B.

De forma a que a intervenção estivesse em conformidade com o grupo de crianças, foi necessário recorrer a uma análise documental específica, servindo esta, assim, de suporte para toda a intervenção pedagógica, bem como para a fundamentação teórica deste relatório. Assim, recorreu-se à análise documental, tanto da Instituição A, como da Instituição B, nomeadamente do regime de autonomia, administração e gestão da instituição: Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA), Regulamento Interno (RI), bem como dos documentos próprios do grupo como o Plano Curricular do Grupo (PCG), Plano Curricular de Turma e as fichas de Anamnese das crianças. Esta análise documental teve como objetivo caracterizar as instituições em questão, para que se agisse em conformidade com os pressupostos defendidos pelas mesmas e para que se ficasse, também, a conhecer as características gerais do grupo de crianças e alguns dos seus aspetos individuais, agindo de acordo com as mesmas.

Para além da observação indireta realizada através da análise documental da instituição e do grupo de crianças, também foi utilizada a observação direta a fim de recolher e analisar os dados. Esta observação foi, maioritariamente, participante ao longo de todo o estágio, uma vez que a estagiária se encontrava no contexto em observação, tendo tido a oportunidade de observar momentos em grande e pequeno grupo, assim como momentos individuais. Para tal, foram utilizados registos fotográficos, descrições diárias, incidentes críticos, reflexões e os portfólios das crianças.

A observação, “que é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91) foi a base para todo o desenrolar da intervenção educativa, tornando-se uma ferramenta básica ao longo de todo esse processo, na medida em que “a observação e registo são recursos fundamentais ao longo de todo o processo educativo. Podem ser úteis para estabelecer linhas base, para registar evoluções, para que a criança adquira um maior auto-conhecimento e para reforçar a criança nas suas aprendizagens” (Canavarro, 2001:41).

Relativamente aos registos fotográficos, estes foram utilizados em ambos os estágios, sendo este um “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo” (Shores & Grace, 2001:54), tendo

sido, essencialmente, fotografados momentos de elaboração de trabalhos/atividades realizados pelas crianças, servindo, por vezes, também de apoio complementar a registos escritos de forma a registar, assim, o trabalho desenvolvido.

Quanto às descrições diárias, estas consistem numa forma de observação narrativa e podem

“vir a tornar-se num contributo para um que permita avaliar o desenvolvimento e/ou a aprendizagem de uma criança [...] podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Parente, 2002:180). (ver Anexo II – Registos de Observação: Descrições Diárias)

Os registos de incidentes críticos caracterizam-se por “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. [...] Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer” (Parente, 2002:181). Este tipo de registos foi realizado, sistematicamente, ao longo da prática pedagógica desenvolvida na Instituição A em diversos momentos, quer de aprendizagens significativas, quer de momentos de conflito entre crianças, uma vez que “são os comportamentos invulgares os que melhor se adaptam à utilização deste instrumento, não só pela espontaneidade com que habitualmente surgem [...] mas também pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidamente criadas na sala de aula. E esta é, sem dúvida, uma das suas principais vantagens” (Veríssimo, 2002:32). (ver Anexo II – Registos de Observação: Incidentes Críticos)

A par deste processo profissionalizante, surgiu uma necessidade, constante, de reflexão e questionamento, o que originou a construção de um portfólio reflexivo. As reflexões elaboradas permitiram refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a postura com o grupo de crianças, sobre a adequação das atividades propostas, sobre a exploração dos conteúdos. Através das avaliações semanais era feita uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo da semana e sobre as aprendizagens adquiridas pelas crianças, tendo estas como principal objetivo refletir sobre a semana: as aprendizagens, tanto para as crianças, como para a estagiária, adquiridas, ou não, bem como a prática desenvolvida pela estagiária. Esta reflexão permitia, à estagiária reformular, adaptar e aperfeiçoar a sua prática pedagógica face aos grupos de crianças.

Neste contexto, o portfólio reflexivo pode considerar-se uma ferramenta de trabalho que permite evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos

processos de construção do conhecimento, tendo este instrumento foi essencial no decorrer de toda a prática pedagógica desenvolvida.

Face ao portfólio da criança, instrumento utilizado na Instituição A, de acordo com Shores & Grace (2001), entende-se por portfólio um conjunto de registos de experiências e realizações únicas e significativas de cada criança, que revelam, ao longo do tempo, diferentes aspectos do seu crescimento e desenvolvimento. Trata-se de um trabalho contínuo e sistemático, no qual a criança e o educador selecionam os trabalhos, as aprendizagens, as vivências e os registos que consideram pertinentes. Este, enquanto documento individual da criança, “conta a história das expectativas, dos esforços, dos progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2002:60), constituindo, assim, uma evidência das aprendizagens adquiridas pela criança e o seu respectivo desenvolvimento. (ver Anexo III – Reflexões: Portfólio da Criança)

## III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

### a) Caracterização do contexto

#### *As Instituições*

Para elaborar a presente caracterização dos contextos de EPE (Instituição A) e de 1ºCEB (Instituição B), foi necessário recorrer à análise dos documentos reguladores de atividade de ambas as instituições, nomeadamente, o PE, o PAA e o RI.

Entende-se por PE o “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (M.E., Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º). Por outras palavras, é o documento regulador de toda a atividade da Instituição, assim como as suas práticas.

Compreende-se por PAA o “documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (M.E., Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º).

Já o RI é o “documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (M.E., Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º).

Ambas as Instituições, onde decorreu o estágio profissionalizante, situam-se no distrito do Porto, numa zona à beira mar, em que a população é, essencialmente, de classe média/alta. No meio envolvente é possível encontrar diversas atividades económicas, tais como, o comércio (boutiques, minimercados, mercearias, talhos, lojas de decoração, papelarias, etc.) e diversos serviços onde se destaca uma elevada quantidade de bares e restaurantes litorais, discotecas, bancos e empresas. A zona

envolvente é privilegiada por espaços verdes, assim como pontos de interesse cultural e patrimonial.

O estágio na Instituição A decorreu numa IPSS, sem fins lucrativos. Segundo o artigo 1º do Decreto-Lei nº 111/83, de 25 de Fevereiro, as IPSS são “constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administrados pelo Estado ou por um corpo autárquico.” Este centro educativo, como IPSS, tem como finalidade apoiar crianças e jovens, assim como, a educação dos cidadãos. Por outro lado, o estágio na Instituição B decorreu num Mega Agrupamento de Escolas, que de acordo com o Decreto-Lei n.º137/2012, “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.”

Com base na análise do PE da Instituição A, e através da observação realizada, o edifício da Instituição é constituído apenas por um bloco com quatro pisos e possui as valências de Creche e EPE, e ainda o CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres que alberga crianças desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Secundário. No que diz respeito ao espaço exterior desta Instituição, este é um espaço amplo, com dois parques desportivos (um de futebol e outro de basquetebol e ténis), uma zona verde com algumas representações de animais em ponto grande para as crianças brincarem. O PE e o RI da IPSS referenciam que pretendem oferecer um espaço com condições de segurança necessárias para ser utilizado pelas crianças, conforme a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Despacho Conjunto nº 268/97 (2ªserie) de 25 de Agosto, que diz “que o espaço exterior deve ser organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas [...] e que o espaço deve ser delimitado de forma não agressiva, mas que garanta a segurança das crianças”.

A instituição B dispõe das valências de EPE e 1ºCEB e faz parte de um mega agrupamento. Esta foi remodelada recentemente, tendo sido construído, de raiz, um outro edifício adjacente à mesma, que se destina, atualmente, ao 1º CEB e à EPE. É ainda neste edifício que se encontra, também, o refeitório, várias casas de banho, um pavilhão e um espaço de refeições destinado aos docentes e não docentes. O outro edifício dispõe, ainda, de uma biblioteca, uma sala de professores, posto médico e uma sala de direção.



Os espaços de que esta instituição dispõe são bastante amplos, tanto em termos de recreio exterior, como dos corredores que ligam as diferentes salas entre si e que são, também, usados como recreio quando o tempo não permite que brinquem ao ar livre, bem como as próprias salas de aula.

De acordo com o PE desta instituição, esta pretende desenvolver nos alunos o sentido de responsabilidade “numa perspectiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social.” (p.28).

O agrupamento defende, também, princípios e valores como a integração social e igualdade de oportunidades; respeito pelos outros e aceitação da diferença; disciplina, limpeza e hábitos saudáveis; responsabilidade; solidariedade e cooperação; hábitos de estudo e trabalho; leitura como fonte de conhecimento; trabalho em equipa; autonomia e curiosidade intelectual e espírito crítico. Para além destes princípios e valores, o agrupamento tem, ainda, como prioridades educativas promover a inclusão social, normas de convivência e disciplina, autonomia e responsabilidade, hábitos de leitura, o sucesso escolar, a cultura cívica e a co-responsabilização da família.

A grande maioria das crianças reside na proximidade, tanto da Instituição A, como da Instituição B.

Através das fichas de Acolhimento Inicial da Instituição A, foi possível verificar que a grande maioria dos pais possui idade superior a 30 anos, havendo inclusive alguns já com mais de 40 anos de idade. Relativamente à análise efetuada face à Instituição B, a idade dos encarregados de educação varia entre os 40 e os 50 anos.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, a grande maioria possui habilitações académicas superiores, nomeadamente licenciaturas, bacharelatos, MBA's, mestrados e/ou pós-graduações.

O horário letivo das Instituições encontra-se compreendido no período da manhã e da tarde. Na Instituição A, o período da manhã decorria das 9h às 13h, enquanto na Instituição B tinha início às 9h e terminava ao 12h30, havendo um intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h. O período da tarde, na Instituição A iniciava-se às 14h e terminava às 16h, e na Instituição B, das 14h30 às 16h30.

Relativamente aos órgãos de administração e gestão, ambas as Instituições são constituídas por um Conselho Geral, um Diretor, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo.

## ***Caracterização do grupo dos 5 anos***

A caracterização do grupo surge da necessidade de conhecer cada criança face aos diferentes níveis de desenvolvimento, para que a intervenção pedagógica seja bem-sucedida e tenha como base os interesses e as necessidades da criança.

Sendo assim, para que esta caracterização do grupo fosse possível, foi fundamental observar as crianças nos seus diversos momentos educativos/lúdicos, servindo a observação como “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (M.E., 1997:25), assim como conhecer o contexto sócio-cultural de origem destas crianças.

Na Instituição A, o estágio decorreu numa sala dos 5 anos, sendo o grupo composto por vinte e quatro crianças, sendo predominante o sexo masculino. Mais concretamente, o grupo é constituído por dezasseis rapazes e oito raparigas, e as idades variam entre os 5 e os 6 anos de idade. Destas vinte e quatro crianças, sete são novas na sala, sendo que as restantes dezassete transitaram da sala dos dois e dos três anos com a mesma equipa pedagógica (educadora e auxiliar) com que se encontra atualmente na sala dos 5 anos.

Uma das crianças tinha NEE (necessidades educativas especiais) com diagnóstico de atraso geral de desenvolvimento, sendo este o segundo ano em que frequentava uma sala de 5 anos; era acompanhada, uma vez por semana, por uma Educadora de Educação Especial e frequentava, também uma vez por semana, terapia da fala neste centro educativo. Assim como esta criança, mais duas frequentavam, fora desta instituição de ensino, terapia da fala.

De acordo com Piaget (in Papalia et al, 2001) as crianças com 5 anos de idade encontram-se no segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, o estágio pré-operatório, no qual estas se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, desenvolvendo um sistema de representações através do uso de símbolos, de forma a representarem lugares, pessoas e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações predominantes e importantes deste estágio, sendo a criança já capaz de explicar, através de um discurso cuidado e conciso, o que está a fazer. (ver Anexo II – Registos de Observação: Descrição diária nº2)

Outra característica principal desta fase é o egocentrismo, em que a criança ainda não é capaz de se colocar no papel do outro. Em determinadas situações, esta

característica, própria da faixa etária em que se encontram, é ainda visível neste grupo de 5 anos. (ver Anexo II – Registos de Observação: Incidente Crítico nº1)

Ao nível do desenvolvimento da comunicação e da linguagem todas as crianças conseguem estabelecer e manter um diálogo. Contudo, nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento linguístico. Enquanto umas se expressam de forma correta e estabelecem um discurso coerente e rico em vocabulário diversificado, outras apresentam maior dificuldade em expressarem-se oralmente, como é o caso do M. No decorrer do estágio foi possível observar uma evolução no M ao nível da linguagem, estando a sua dicção muito mais perceptível do que aquando do início do estágio. Ao nível da escrita, todas as crianças sabem identificar e escrever o seu primeiro nome sem ser necessário recorrer a um modelo do mesmo. O grupo, na sua maioria, é ainda capaz de reproduzir um texto na presença de um modelo sem manifestar grandes dificuldades. Por vezes, algumas crianças escrevem a letra S ao contrário e o mesmo se verifica aquando da escrita do número 2, mas estas são situações pontuais.

Demonstram uma grande curiosidade em escrever determinadas palavras e perguntam frequentemente *como se escreve...?*. Mostram-se ainda capazes de reconhecer as letras nas suas diferentes representações e suportes (revistas, jornais, escrita dos seus, placas de ruas, sinais de trânsito e outros). Algumas crianças já sabem ler frases simples, e escrever algumas palavras do seu quotidiano ou interesse (países, nomes de jogadores de futebol, equipas, familiares,...), havendo inclusive um grupo que, quase diariamente, durante o seu tempo de brincadeira livre, se reunia numa mesa para registar por escrito as equipas de futebol para aquele determinado dia.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor todas as crianças deste grupo de 5 anos executam com precisão movimentos globais como andar, correr, saltar a pé juntos ou num só pé, trepar, baloiçar, rodopiar, entre outros. Trata-se de um grupo bastante ativo fisicamente, em que, para além de todos terem como atividade integrada a dança uma vez por semana, alguns ainda frequentam atividades extracurriculares, como natação, futebol ou ténis.

No que concerne ao domínio das expressões, a motricidade fina encontra-se bem desenvolvida em algumas das crianças, sendo todas capazes de cortar com a tesoura. A grande maioria já recorta com alguma exatidão, havendo inclusive algumas crianças que se destacam pelo grau de perfeição com que executam o recorte.

O desenho é algo de que gostam particularmente, e que elaboram com muita frequência. Aqui é evidente o quão heterogéneo este grupo é, uma vez que existe uma grande discrepância ao nível da representação artística entre as crianças. Enquanto umas têm uma enorme capacidade para, por exemplo, representar elementos básicos da figura humana (boca, olhos, nariz, orelhas, cabelo, tronco membros superiores e inferiores), executando-os de forma correta e extremamente pormenorizada, outras crianças ainda não são capazes de, por exemplo, representar o tronco, o número correto de dedos em cada mão ou tão pouco recorrer a noções de espessura.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e social é um grupo bastante autónomo, dinâmico, participativo e interventivo nas tarefas que lhe são propostas, onde as regras de convivência social se encontram presentes e bem estruturadas. Apesar das pontuais atitudes de egocentrismo habituais nesta idade, como foi anteriormente referido, é de destacar o ambiente de constante entreajuda que este grupo apresenta/manifesta, demonstrando uma grande vontade em ajudar o próximo. (ver Anexo II – Registos de Observação: Descrição Diária nº3)

### ***Caracterização da turma do 4º ano de escolaridade***

Na Instituição B, o estágio decorreu numa turma do 4º ano de escolaridade. Esta era constituída por vinte e seis crianças, treze do sexo feminino e treze do sexo masculino.

De uma forma geral, a turma é extremamente participativa, acolhedora, curiosa, interessada e criativa ao nível do desenho e da escrita. Os alunos são bastante autónomos e independentes, contudo ainda apresentam alguma inconstância ao nível do cumprimento das regras de sala de aula e de convivência social. Muitas vezes os alunos não levantam o braço para participar, facto, talvez, associado à ansia que sentem em participar, o que faz com que falem todos ao mesmo tempo, causando a destabilização da turma. Outro aspeto a salientar, é o facto de conversarem entre si, o que faz com que, muitas vezes, destabilizem os restantes colegas. Estes são os aspetos, ao nível das regras de sala de aula e de convivência social, que necessitam de ser trabalhados. Trata-se de uma turma na qual se evidencia, de imediato, que não está habituada a trabalhar em grupo, sendo necessário promover atividades de pequeno e de grande grupo, de forma a promover o espírito de entre ajuda, auto crítica e de bom funcionamento em contexto de sala.

A turma em questão tem um nível de aprendizagem bom, demonstrando um ritmo de compreensão e assimilação adequado à faixa etária e ao nível de aprendizagem. É importante realçar que um dos alunos vai começar a ser acompanhado por uma Professora de Educação Especial, estando assinalado como tendo dislexia. Este aluno começou a frequentar esta turma a partir do 2º ano, apresentando desde então sinais evidentes de “disortografia com supressão de vogais e sílabas assim como trocas fonéticas” (in PCT). No entanto, na área de Matemática este aluno não apresenta dificuldades específicas, possuindo competências básicas semelhantes às dos restantes alunos.

Relativamente à área de Português, nomeadamente ao nível da leitura apenas duas crianças apresentam, ainda, algumas dificuldades, mas nada de preocupante, segundo a professora cooperante. Sempre que se proporciona, é pedido a estes dois alunos que leiam, em voz alta, de forma a treinarem e a ultrapassarem as suas dificuldades. Relativamente à escrita, a grande maioria dos alunos dá, bastantes, erros ortográficos, sendo a solicitação de cópias uma constante. A turma apresenta, também, um vocabulário pouco diversificado, ressaltando algumas exceções, sendo necessário criar hábitos de leitura.

A área de Matemática, esta é a preferida dos alunos. O cálculo mental é algo que desde cedo tem vindo a ser trabalhado com a turma em questão, sendo este aspeto evidente desde a primeira semana de estágio. Contudo, um dos aspetos que necessita de ser trabalhado é o raciocínio lógico matemático, devendo ser adotadas estratégias que superem esta dificuldade.

Face à área de Estudo do Meio, os alunos não apresentam nenhuma dúvida em específico. Demostram, na sua maioria, preferência por História e pouco entusiasmo pelas Ciências, mas, talvez, tal aspeto se deve ao facto de as aulas leccionadas serem demasiado teóricas e pouco apelativas. Torna-se essencial recorrer a estratégias diversificadas, que cativem e motivem os alunos na sua aprendizagem.

Os alunos demonstram maior entusiasmo quando os conteúdos são lecionados através de materiais didáticos diversificados, de preferência o mais realista possível, e as atividades propostas não se regem apenas por fichas, mas sim por atividades dinâmicas. Como tal, o recurso a este tipo de estratégias é algo que deverá permanecer, devendo o seu uso ser diversificado.

## **b) Intervenção**

### **Observar/Preparar**

A articulação entre as etapas de observar, planificar, agir e avaliar surge como um processo fundamental ao longo de toda a intervenção pedagógica. É imprescindível que o profissional de educação atue sempre com intencionalidade educativa, pois só deste modo é que poderá proporcionar aprendizagens verdadeiramente significativas e, assim, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança. Neste sentido, todas as atividades planificadas ao longo do estágio em EPE e em 1ºCEB tiveram sempre uma intencionalidade educativa subjacente.

A observação caracteriza-se por um processo fundamental para o desenrolar de toda a ação educativa, pois é através deste que o educador/professor recolhe, organiza e interpreta a informação, ou seja, é com base neste processo que conhece cada criança enquanto indivíduo, bem como o grupo em geral, as suas capacidades, interesses e dificuldades. Segundo o Decreto-Lei n.º241/2001 é da responsabilidade do profissional de educação conceber e desenvolver o respetivo currículo, observando “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 2001c, anexo 1, II). Desta forma, é a partir da observação que o profissional de educação irá direccionar toda a sua prática, agindo, assim, em conformidade com a mesma.

É importante que o educador detenha consciência de que um observador “deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno” (Evertson e Green, 1998:319 cit. Parente, 2002:177). Desta forma, a observação direta torna-se crucial para o desenrolar de todo o processo educativo, uma vez que “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças [...] permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002:168). Uma vez que esta observação é exata, precisa e significativa, visto que “[...] é realizada no contexto natural e autentico dos acontecimentos” (Parente,

2002:180), fornece, também, aspetos relevantes ao educador/professor sobre o seu desempenho.

Para que houvesse um registo imediato e fiel das evidências, a presença de um bloco de notas foi crucial, registando-se, assim, o desenrolar dos dias as atividades realizadas e os aspetos relevantes relacionadas com as mesmas; incidentes críticos, descrições diárias, bem como evidências da conquista de aprendizagens e, ainda, as reflexões. (ver Anexo II – Registos de Observação e Anexo III – Reflexões) A par destes registos escritos, esteve, também, sempre presente o registo fotográfico. (ver Anexo I – Registos Fotográficos) Este tipo de registo tinha como objetivo consolidar os registos escritos, servindo de complemento dos mesmos. (ver Capítulo II Metodologia de Investigação: 3. Instrumentos)

A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, tendo servido de suporte a todo o processo educativo desenvolvido, uma vez que foi a partir desta que foi possível identificar situações fulcrais de intervenção para o desenvolvimento e crescimento da criança e do grupo/turma. (ver Anexo III – Reflexões: A Construção de Regras no Jardim-de-Infância e Reflexão 5ª Semana de Estágio)

Comparativamente ao estágio em EPE, a prática pedagógica no 1ºCEB foi desenvolvida com um par pedagógico, fator este que permitiu que a estagiária interviesse de quinze em quinze dias, possibilitando-lhe, assim, ser uma espectadora da prática da sua colega, bem como, observar a turma e, também, cada um dos alunos, individualmente. Foi através desta observação que a estagiária percebeu que deveriam ser adotadas estratégias face ao tempo atribuído às tarefas; que se deveriam propor mais atividades e momentos que promovessem o pensamento crítico, o desenvolvimento do raciocínio, adquirindo, assim, o(s) aluno(s) uma perspectiva crítica face ao que o(s) rodeia. Trabalhar em par pedagógico foi extremamente positivo, pois, permitiu, também, à estagiária ter uma perceção diferente da sua prática, nomeadamente a forma como deveria colocar a voz, evitando falar individualmente para determinado aluno, facto que, inicialmente, ocorria quando era colocada uma questão; a acuidade face aos materiais pedagógicos, devendo estes ser visíveis por todos os alunos. (Ver Anexo III – Reflexões: 3ª Semana de Estágio) Como afirma Savater (2006:108), “os professores observam constantemente o que fazem, reflectindo sobre isso [...] examinando as suas fraquezas e reconhecendo os seus pontos fortes”, estando aqui subjacente, também, a reflexão, o professor-reflexivo.

Toda a intervenção teve como base a observação, sistemática, que foi sendo realizada ao longo de todo este processo educativo, o que permitiu potencializar

aprendizagens verdadeiramente significativas, ricas e diversificadas que contribuíssem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e/ou do grupo/turma.

## **Planear/Planificar**

A observação, tal como já foi referido anteriormente, constitui a base para a planificação, devendo a planificação estar em conformidade com a mesma. De acordo com Cardoso, “um professor de excelência procura antever os problemas e ter um plano para os enfrentar. Não vive do improviso, tudo é pensado racionalmente” (2013:75), sendo a planificação um instrumento fulcral para o desenrolar de toda a intervenção, de forma a que esta seja bem sucedida.

Um bom profissional deve estar sempre preparado para as adversidades que possam surgir e planificar implica isso mesmo. Implica refletir sobre o que se está a propor, devendo ser-se capaz de prever eventuais dificuldades que possam advir e definir, de imediato, estratégias para as combater. No entanto, nem sempre é possível fazer-se esta previsão, pois cada aluno apresenta dificuldades distintas, mas é importante, e essencial, que o professor reflita sobre este aspeto antes mesmo de colocar em prática a sua planificação. Cardoso defende que um professor de excelência “é aquele que perante os problemas que, naturalmente, surgem no dia-a-dia, procura antecipá-los e resolvê-los”, não arranjando desculpas, estabelecendo “planos, objectivos” (Cardoso, 2013:64). Este foi um aspeto que esteve sempre presente ao longo de toda a prática desenvolvida, principalmente no 1ºCEB, em que a estagiária preparava exercícios extra, e com diferentes níveis de dificuldade, para o caso de algum aluno manifestar dificuldades. Esta situação verificou-se por diversas vezes, nomeadamente quando eram lecionadas aulas de Matemática, e o facto de a estagiária ter previsto esta situação, e ter consigo exercícios prontos, caso esta eventualidade surgisse, foi uma mais-valia, tanto para si, como para a turma, pois pôde atuar de imediato. (Ver Anexo III – Reflexões: 5ª Semana de Estágio)

Relativamente à planificação, tanto no estágio em EPE, como em 1ºCEB, a estagiária teve sempre em consideração os diálogos estabelecidos com a equipa pedagógica (Educadora Cooperante, na Instituição A, e Professora Cooperante e Par



Pedagógico, na Instituição B), de modo a que houvesse uma continuidade do trabalho que estava a ser desenvolvido na sala.

Existem vários tipos de planificação e, como tal, cabe ao educador/professor optar pela que melhor se adapta a si e ao que este quer desenvolver com o grupo de crianças. Ao longo de ambos os estágios, a estagiária trabalhou com a planificação linear, bem como com a planificação não linear. O primeiro tipo de planificação consiste na definição clara e específica dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir, sendo, posteriormente, selecionadas as estratégias de ação e as atividades que visam alcançar as metas estabelecidas anteriormente. Ou seja, o modelo linear parte das metas, segue-se a ação e, por fim, surgem os resultados. Por outro lado, o modelo não linear valoriza, em primeiro lugar, as atividades. É a partir da escolha das atividades que se começa, então, a planificar. O educador/professor parte da ação, da definição das atividades, essa ação produz resultados, e é em função destes resultados que são, então, definidas metas de aprendizagem.

Na Instituição A, a planificação era elaborada semanalmente, tendo a estagiária optado pela planificação em rede, e era, sempre, valorizada a participação das crianças. Uma vez que um dos princípios defendidos pela equipa pedagógica era a aprendizagem ativa, a estagiária promoveu e incentivou desde cedo que as crianças tivessem voz ativa em todo o seu processo de aprendizagem, participando, assim, de forma autónoma, na planificação das atividades. Deste modo, todas as planificações tiveram em consideração os interesses e as necessidades do grupo, estando as sugestões referidas pelo mesmo refletidas em grande parte das planificações. (ver Anexo IV – Planificações: Estágio em Educação Pré-Escolar: Planificações Semanais: Planificação de 20 a 23 de maio) Deste modo, a planificação reflete as intenções pedagógicas, baseadas nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem; o PAA e os objetivos definidos pela instituição; as áreas de conteúdo abordadas em cada uma das planificações e as estratégias adotadas face às necessidades, aos interesses e às características do grupo.

Contrariamente ao estágio desenvolvido na Instituição B, a planificação, tal como já foi referenciado anteriormente, era elaborada de quinze em quinze dias. Ao longo deste estágio, a estrutura da planificação foi mudando, adaptando-se, cada vez mais, às necessidades da estagiária e ao que esta pretendia desenvolver com a turma. Inicialmente, a estagiária optou por planificar em grelha (planificação linear), tendo posteriormente optado por uma planificação não linear, em que era a partir das

atividades que a sua planificação era elaborada. (ver Anexo IV – Planificações: Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico: Planificações Semanais: Planificação de 23 de outubro e Planificação de 18 a 20 de novembro) É de salientar que a planificação era elaborada com base na observação, sistemática, que era efetuada, mas, também, tendo como suporte o Programa Nacional do Ensino Básico, assim como as metas curriculares referentes a este.

O educador/professor “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (ME, 2001c, anexo 1, II). Deste modo, todas as planificações, elaboradas ao longo de todo este processo profissionalizante, foram bastante flexíveis, tendo sido reformuladas sempre que se justificava, adaptando-se, assim, ao grupo/turma.

Na Instituição A, não havia um projeto a decorrer na sala, contudo a partir da dinamização da história “O Pássaro da Alma”, de Michal Snunit e através de um diálogo, posterior à mesma, surgiu, por parte do grupo de crianças, o interesse em construir um pássaro para a sala. (ver Anexo V – Projeto “O Pássaro da Alma”: Fase I – Definição do Problema) Desta forma, foi, então, planificado, com o grupo, o que iam fazer, como iam fazer e quem fazia o quê, dando-se, assim, início ao projeto lúdico. Deste modo, no decorrer de todo o trabalho de projeto desenvolvido, a participação da criança foi uma constante, tendo-lhe sido sempre dada voz ativa ao longo do mesmo. A co-planificação com as crianças é um processo importantíssimo, pois promove nas mesmas o desenvolvimento da capacidade de articulação de ideias, escolhas e decisões. Por sua vez, promove, também, a autoconfiança, proporcionando, assim, um maior envolvimento e concentração por parte das mesmas nas atividades desenvolvidas.

Apesar de no 1ºCEB a planificação não ter sido elaborada, diretamente, com a turma, as suas sugestões eram, sempre, tidas em consideração. Aquando da planificação da aula “Os Astros”, a estagiária entregou a cada aluno uma folha, solicitando-lhes que fizessem uma previsão sobre a aula do dia seguinte, tendo como base o convite que a estagiária lhes tinha entregue, convidando-os para uma viagem pelo universo, que se iria realizar no dia seguinte. “Esta estratégia resultou muito bem, não só para os alunos, como, também, para a estagiária, pois aos alunos permitiu que criassem expectativas e os motivasse para a aprendizagem, como, também, possibilitou à estagiária ir de encontro aos interesses dos mesmos.” (Reflexão: 7ª

Semana de Estágio) (ver Anexo III – Reflexões: 7ª Semana de Estágio) Aqui está presente a participação da turma, assim como a flexibilidade da planificação.

É de salientar que todas as atividades propostas foram planificadas de acordo com uma intencionalidade educativa, proporcionando, assim, aprendizagens significativas, ricas e estimulantes.

## **Agir/Intervir**

A intervenção pedagógica resulta da reflexão e investigação que o educador/professor faz em prol de uma otimização da ação. Nesta etapa, a planificação desempenha uma função orientadora, tendo sempre em vista a constante possibilidade de melhoria após a realização da avaliação, através, de novo, de uma cuidada observação da ação.

Tal como foi referido anteriormente, a sala da Instituição A, onde decorreu a prática pedagógica, não possuía um projeto lúdico, tendo este surgido através de uma das dinamizações da hora do conto. (ver Capítulo III Intervenção: b) Intervenção: Planear/Planificar)

Com a primeira etapa da fase da execução do trabalho de projeto concluída, vivenciou-se uma segunda etapa que consistiu na introdução das ciências experimentais. Esta introdução surgiu através da observação realizada, tendo sido possível constatar que as crianças, de uma forma geral, manifestavam um grande interesse pelas ciências, nomeadamente nas saídas ao exterior em que observavam pequenos animais e plantas, expressando uma grande curiosidade pelo meio envolvente. Esta sensibilização para as ciências parte, assim, dos interesses das crianças que, posteriormente, com a ajuda da estagiária as ampliou e contextualizou, estimulando a curiosidade das mesmas e fomentando, também, a criação de uma atitude própria das ciências. Esta introdução foi feita através da realização de uma experiência com as crianças, que, conseqüentemente, deu origem à criação de um laboratório na sala. (ver Anexo V – Projeto “O Pássaro da Alma”: Fase III – Execução: 2ªEtapa)

Neste sentido, e como preconizam as OCEPE, “o apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças” (M.E., 1997:82). Atualmente, existe uma maior consciencialização para o ensino das ciências em contexto de Jardim de Infância,

tornando-se a sua importância consensual para a promoção da literacia científica. Esta abordagem torna-se imprescindível para, em simultâneo com a aquisição dos conteúdos de ciências, desenvolver processos científicos, bem como capacidades investigativas que a criança pode aplicar noutras áreas do saber, promovendo, também, na mesma o desenvolvimento do seu raciocínio, adquirindo esta, assim, uma perspectiva crítica.

Uma vez que a construção do Pássaro das Gavetas (ver Capítulo III Intervenção: b) Intervenção: Planear/Planificar) já estava concluída, este foi utilizado como dispositivo pedagógico para a introdução das ciências experimentais. Uma vez que se tratava de um pássaro, a atividade experimental escolhida teve como ponto de partida penas de pássaros, na qual a estagiária propôs como atividade experimental a impermeabilidade e flutuação das penas. (ver Anexo V – Projeto “O Pássaro da Alma”: Fase III – Execução: 2ªEtapa) O grupo foi dividido grupo em quatro pequenos grupos, constituídos por seis crianças e, numa primeira fase, a estagiária tentou perceber quais as conceções das crianças sobre os conceitos que iriam ser abordados, favorecendo, assim, o desenvolvimento de competências de previsão, experimentação e observação, através de um questionamento direcionado. Para o registo das conceções utilizou-se uma tabela de dupla entrada, registando, cada grupo, na coluna “o que pensamos que vai acontecer” o conhecimento prévio de cada criança e na coluna “o que observamos” as observações que analisaram. (ver Anexo V – Projeto “O Pássaro da Alma”: Fase III – Execução: 2ªEtapa)

Cada grupo, tinha ao seu dispor todos os materiais necessários, sendo estes manipulados e explorados, sempre, com o auxílio da estagiária e da educadora cooperante, até porque todos os materiais eram verdadeiros. Houve a acuidade de incentivar e proporcionar, às crianças, experiências reconhecidas a nível científico, de forma a que as aprendizagens desenvolvidas fossem, de facto, significativas, havendo, sempre, uma intencionalidade educativa subjacente. Deste modo, houve a preocupação de criar um laboratório em sala que fosse o mais próximo possível da realidade, em que as crianças eram verdadeiros cientistas, desde a bata e dos óculos que colocavam, aos instrumentos e materiais de que dispunham, sendo estes verdadeiros e idênticos aos utilizados a nível científico. Sinha e Mason (2002) consideram que é através da exploração por si própria, ainda que com o apoio dos adultos, nomeadamente ao nível da sua estimulação, que a criança adquire a literacia científica, aumentando, assim, “o conhecimento e a compreensão do mundo físico e biológico, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo meios mais eficazes e

sistemáticos de descoberta” (Glauert, 2004:94). Esta ideia é suportada pelas OCEPE, na medida em que “a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (M.E., 1997:79). Como os materiais utilizados eram reais, nem todos estavam dispostos no laboratório, nomeadamente materiais de vidro e cortantes, sendo apenas utilizados com o auxílio de um adulto.

Ao longo de toda a atividade experimental foram sendo colocadas algumas questões às crianças, estimulando, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando a criança a questionar-se e procurar respostas face à questão problema colocada. Terminada a atividade experimental, e através da análise das tabelas de registo, foi estabelecido um diálogo em grande grupo acerca das previsões que foram, inicialmente, referenciadas pelas crianças, comparando-as com as observações que efetuaram ao longo da realização da atividade prática, assim, como, com os resultados obtidos. Posteriormente, cada criança elaborou o registo da atividade experimental, de forma a que este ficasse exposto na sala. Quando questionado o grupo sobre o local onde deveriam ficar expostos os registos, surgiu, por parte de uma das crianças, que se criasse um laboratório na sala, “podíamos transformar a casinha num laboratório”, tendo sido geral o entusiasmo do grupo, surgindo, assim, um laboratório na sala dos 5 anos, o que incentivou e promoveu diversas situações de aprendizagem. (ver Anexo V – Projeto “O Pássaro da Alma”: Fase III – Execução: 3ªEtapa).

A introdução das ciências teve, no grupo, uma reação muito positiva, tendo este manifestando-se, desde o início, muito participativo, interessado e curioso face ao que lhes estava a ser ensinado, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento, facilitando, também, o processo de ensino-aprendizagem. (ver Anexo VI – Avaliações: Avaliações Semanais: Avaliação da semana de 20 a 23 e Avaliações de Atividades: Avaliação da atividade experimental Flutuação e Impermeabilidade das penas)

Com a criação do laboratório, as crianças adquiriram conceitos e conhecimentos científicos ao nível da flutuação e da impermeabilidade de materiais, nomeadamente das penas, bem como através das observações microscópicas realizadas, onde tiveram a oportunidade, entre outras, de observar células vegetais e animais. Assim, as atividades desenvolvidas no laboratório permitiram à criança adquirir competências ao nível do saber, desenvolver e enriquecer o seu vocabulário científico, tendo, também, esta aprendido a manusear instrumentos científicos como o

microscópio, as lamelas, as pinças, os conta-gotas, bem como os restantes materiais existentes. Todas as atividades experimentais realizadas no laboratório eram desenvolvidas em pequenos grupos, promovendo-se, assim, também, o espírito cooperativo entre as crianças, incentivando-as, desde cedo, a trabalhar em equipa, de forma a que em conjunto adotassem estratégias e arranjassem soluções, pois “nem mesmo o cientista mais distraído deixará de reconhecer que o seu sucesso depende de toda uma equipa de trabalho” (Cochito, 2004:3). No final de cada atividade experimental, as crianças refletiam sobre as mesmas, partilhando com o restante grupo as aprendizagens que tinham realizado, bem como o registo das mesmas. Como refere Gonçalves, é necessário que exista “um espaço educacional onde os participantes [...] possam debater ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros, pensar com autonomia, explorando alguns pressupostos e possam, também, trazer para as suas vidas a percepção do que é descobrir, inventar, analisar e criticar colectivamente” (Gonçalves, 2010:3).

No estágio desenvolvido no 1ºCEB, tal como no de EPE, a estagiária envolveu, sempre, os alunos em todas as atividades que foram propostas, de forma a que estes estivessem envolvidos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, e não fossem meros espectadores do mesmo. Tendo como base este princípio, a estagiária apostou, desde o primeiro dia, no desenvolvimento do pensamento e do espírito crítico da turma, “provocando” cada um dos alunos, questionando-os e estimulando neles a interrogação face às aprendizagens que iam sendo realizadas. Por exemplo, aquando da lecionação dos músculos do corpo humano, um aluno questionou a estagiária se o cérebro era um músculo, tendo esta, em vez de lhe responder, incentivado a refletir sobre a questão por si colocada: “nós já referimos o que são os músculos e quais as suas funções. Com base nisso o que é tu achas A.?”. O aluno em questão começou, automaticamente, a elaborar um raciocínio para toda a turma, referindo o que eram os músculos, quais os seus movimentos e as suas funções, tendo, sozinho, chegado a uma conclusão, respondendo, assim, à questão por si colocada inicialmente. É a partir desta reflexão constante que a criança desenvolve o seu pensamento e adquire uma perspectiva crítica. Como afirma Gonçalves (2010:4), “praticar isto - esta forma de ensinar e educar – é, portanto, um estilo próprio”, estilo este inerente à prática da estagiária.

De forma a cativar e entusiasmar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem, a estagiária adotou sempre estratégias e materiais pedagógicos apelativos e motivadores, envolvendo, sempre, a turma ao longo de todo o processo.

Para lecionar o tema “Os Astros”, conteúdo programático de Estudo do Meio, a estagiária optou por preparar uma “Viagem pelo Universo”, tendo esta sido dividida em duas partes: a Terra e a Lua. No dia anterior à abordagem da Terra, a estagiária entregou a cada um dos alunos um convite para uma viagem pelo universo que se iria realizar no dia seguinte. (Ver Anexo I: Registos Fotográficos – Fotografia 1) O objetivo deste era cativar e entusiasmar a turma, tendo este sido alcançado, pois era evidente o encanto dos alunos face ao convite em si e a excitação que transpareciam face ao que aquele representava. A estagiária entregou, ainda, a cada um dos alunos, uma folha onde lhes foi pedido que escrevessem o que achavam que ia acontecer no dia seguinte, ou seja, com base no convite que lhes tinha sido entregue e de acordo com o que este transmitia, foi pedido aos alunos que escrevessem as suas expectativas para a aula/viagem que se iria realizar no dia seguinte. Tal como referenciado, anteriormente, no Capítulo III Intervenção: b) Intervenção: Planear/Planificar, “esta estratégia resultou muito bem, não só para os alunos, como, também, para a estagiária, pois aos alunos permitiu que criassem expectativas, motivando-os, assim, para a aprendizagem, como, também, possibilitou à estagiária ir de encontro aos interesses dos mesmos”. Como se tratava de uma viagem ao espaço, vários alunos referenciaram que, talvez, fossemos entrar numa nave espacial e, de facto, fazia todo o sentido. Como a estagiária não tinha pensado neste aspeto, no mesmo dia fez um vídeo onde simulava, precisamente, a descolagem de uma nave espacial, tendo usado um vídeo real da NASA, que foi, posteriormente, editado, com direito a contagem decrescente e tudo. Este vídeo foi um sucesso no dia seguinte, mais do que o que a estagiária pensava; os alunos ficaram encantados e muitíssimo entusiasmados para o que se seguiu. O convite e o vídeo são pequenos detalhes que fizeram, realmente, toda a diferença. Crianças que, por norma, chegam depois das 9h, na terça-feira chegaram antes, porque a viagem estava marcada, precisamente, para essa hora.

A estagiária escureceu a sala, criando um ambiente alusivo ao tema, tendo esta “viagem” sido uma aula diferente do habitual e que superou todas as expectativas da estagiária e até, mesmo, dos próprios alunos. Foi evidente o entusiasmo e a curiosidade dos mesmos face ao que lhes ia sendo apresentado. O recurso a vídeos e a imagens reais fez toda a diferença, pois permitiu aos alunos contactarem com a realidade que os rodeia. O recurso a materiais didáticos, como a representação do Sistema Solar e do globo do planeta Terra, também resultou muito bem e foi importante que os alunos os pudessem explorar, de modo a que compreendessem os movimentos da Terra. Houve, ainda, alunos que trouxeram livros relacionados com o

espaço, o que só demonstra entusiasmo e curiosidade pelo assunto que foi abordado. Aspeto, também, verificado no dia seguinte. No final da explicação teórica, estes livros foram explorados, o que despoletou ainda, mais, a curiosidade dos alunos face ao tema central do dia. Posteriormente, a estagiária entregou a mesma folha que tinha entregue aos alunos no dia anterior e pediu que escrevessem, agora, o depois da viagem ao espaço, ou seja, se o que pensavam se tinha verificado, ou não, e o que se tinha destacado que estes não esperavam. O *feedback* foi extraordinário, os alunos adoraram a descolagem da nave espacial; os vídeos apresentados; o facto de terem aprendido coisas novas e de terem explorado os movimentos da Terra através da representação do Sistema Solar, do globo e da lanterna. Foi uma aula bastante interativa, na qual os alunos participaram ativamente.

Duas semanas depois, a estagiária deu continuidade ao tema “Os Astros”, terminando, assim, este conteúdo programático com a abordagem da Lua. Mesmo duas semanas depois do início da “Viagem pelo Universo”, os alunos mostravam-se entusiasmados e perguntavam, constantemente, até então, quando é que iríamos continuar a nossa viagem. O entusiasmo e o interesse manifestado pelos alunos foi evidente, havendo inclusive alunos que pesquisaram, previamente, sobre a Lua, tendo, inclusive, levado livros sobre o tema em questão, facto que tinha ocorrido, também, anteriormente.

A estagiária optou sempre por propor aulas dinâmicas e interativas, recorrendo a estratégias e materiais pedagógicos que cativassem os alunos, motivando-os, assim, para a aprendizagem. Com uma postura crítica e proactiva, a estagiária orientou sempre a turma para que todos os alunos tivessem uma voz ativa ao longo de todo o processo educativo, no qual os alunos eram convidados, sem se aperceberem, a lecionar as aulas; as questões que a estagiária ia colocando incentivava os alunos a pensarem e a refletir sobre o(s) conteúdo(s) que estava(m) a ser abordado(s), chegando, assim, os mesmos à conclusão pretendida.

O papel do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem, ou seja, o professor não deve ser um mero reproduzidor de informação, mas sim alguém que proporciona aos seus alunos a construção dos seus próprios conhecimentos, incentivando à reflexão, de modo a que o aluno seja um agente ativo ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem e não um mero espectador, sendo este um dos princípios inerentes à prática da estagiária. Tal como refere Jean-François Lyotard, é preciso estimular o desenvolvimento do pensamento na criança, fazendo-a “sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento,



formar para a complexidade” (Lyotard, citado por Gonçalves,2006:11). Deste modo, a estagiária proporcionou aprendizagens, verdadeiramente, significativas aos alunos, estimulando, sempre, o desenvolvimento do pensamento e da capacidade crítica e reflexiva dos mesmos. De acordo com Gonçalves, “educar para a reflexão, como meta e meio de formação, pressupõe a construção de um pensamento lógico, reflexivo, rigoroso, crítico, criativo, cuidado, contextualizado e autocorrigido”, sendo estes os ideais defendidos pela estagiária e que a própria promoveu e incentivou ao longo de toda a prática desenvolvida (Gonçalves, 2006:106). Para tal, era, e é, necessário proporcionar momentos “em que, intencionalmente, os alunos são incentivados a explicitar as suas inquietudes, onde possam vivenciar momentos profundamente educativos do ponto de vista da formação humanística básica e contactem com diferentes recursos”, pois só assim estarão a desenvolver a sua capacidade reflexiva e, conseqüentemente, o seu pensamento crítico; “não reflectir significa não descobrir as inquietudes que brotam espontaneamente em cada um de nós” (Idem).

## **Avaliar**

Terminada a ação, surge a necessidade de se avaliar todo o processo envolvente, sendo a avaliação um “elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo n.º 1/2005). A finalidade desta consiste em apoiar o processo educativo, de modo a ajustar as aprendizagens das crianças, recolhendo, assim, informações sobre as situações pedagógicas e sobre os seus principais intervenientes.

No caso da EPE, a avaliação é entendida como “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interação com o grupo e com cada aluno e aluna em particular” (Diego, 2000:60). Desta forma, a avaliação deve valorizar os progressos, as conquistas e o desenvolvimento das crianças.

Na EPE, a avaliação é fundamentalmente formativa e trata-se de um processo contínuo, uma vez que utiliza diferentes técnicas para descrever os progressos/retrocessos alcançados pelas crianças no decorrer de um determinado período de tempo. Esta avaliação acompanha, permanentemente, o processo de ensino-aprendizagem, sendo extremamente importante, quer para a criança, como

para o educador, uma vez que proporciona a possibilidade de identificar dificuldades de aprendizagem manifestadas pelas crianças, e adotar, assim, estratégias de ensino com vista a uma otimização do processo de aprendizagem, o que, conseqüentemente, resultará numa melhoria da assimilação dos conhecimentos. No 1ºCEB, este tipo de avaliação foi uma constante, tendo sido feita através de exercícios, que eram propostos no final das atividades, assim, como, de questões que iam sendo colocadas ao longo de toda a intervenção. Era a partir desta avaliação que a estagiária delineava os passos seguintes da sua ação educativa, adequando, assim, a sua prática às necessidades da turma, bem como de cada aluno, individualmente, surgindo, assim, uma diferenciação pedagógica. Com base nesta avaliação, a estagiária adaptava os exercícios às dificuldades/sucessos de cada aluno, uma vez que nem todos têm o mesmo ritmo de aprendizagem, não sendo as dificuldades de um determinado aluno, necessariamente, as mesmas que de outro. Desta forma, foi importante haver esta diferenciação pedagógica, que surge como reflexo da avaliação formativa sistemática.

No início da prática pedagógica desenvolvida na EPE, a estagiária recorreu, também, à avaliação diagnóstica, através da observação sistemática do grupo, e de cada criança individualmente, de forma a conhecer os seus interesses e as suas necessidades, para que assim se pudesse adequar a intervenção educativa. Esta avaliação resultou na caracterização do grupo (ver Capítulo III Intervenção: a) Caracterização do Contexto: Caracterização do Grupo), tendo esta sido uma mais valia, tanto para a estagiária como para o grupo de crianças, pois só com base neste diagnóstico foi possível promover, de forma eficaz, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação permite ao profissional de educação adequar a sua prática face ao conhecimento que a criança já possui, promovendo, assim, no futuro, aprendizagens que vão de encontro ao mesmo, ou, então, à falta deste, sendo necessário agir em conformidade com esta situação.

Tanto no estágio desenvolvido na EPE, como no 1ºCEB, a autoavaliação foi uma prática constante, quer para as crianças como para a estagiária. Na Instituição A, a autoavaliação foi desde cedo promovida no grupo de crianças, sendo esta feita através de comentários que as mesmas teciam relativamente aos seus trabalhos, tanto individualmente como em grupo. Era também uma prática comum, no final de cada manhã, as crianças dialogarem sobre o que tinham realizado durante aquele período, referindo o que tinham feito, quais as dificuldades encontradas e quais as estratégias adotadas para as superar. Diariamente, era feita, por cada criança, uma autoavaliação do seu comportamento, que consistia no preenchimento de uma tabela,

na qual as crianças se avaliavam relativamente ao período da manhã e, posteriormente, da tarde. Este era um momento de reflexão, por parte da criança, no qual esta avaliava as suas atitudes ao longo do dia, elaborando um comentário justificativo da avaliação do seu comportamento. (ver Anexo III – Reflexões: A Construção de Regras no Jardim-de-Infância)

Ainda no grupo dos 5 anos, no final de cada atividade, principalmente quando iam para a área do laboratório, as crianças reuniam-se na zona do acolhimento e explicavam ao restante grupo as atividades que tinham desenvolvido ao longo da manhã: o que tinham feito, como fizeram, quais os materiais que utilizaram, quais as estratégias adotadas e as conclusões a que chegaram. Estes eram momentos extremamente ricos, pois as crianças que se encontravam sentadas estavam a desenvolver novas aprendizagens com base no que lhes era relatado, mas, também, aquelas crianças que estavam a explicar estavam a desenvolver, e a promover, aprendizagens verdadeiramente significativas. Eram nestes momentos de reflexão que as crianças desenvolviam as suas capacidades comunicativas, o seu pensamento crítico e a capacidade de se questionarem face às aprendizagens que tinham realizado, surgindo, assim, mais uma vez, a interrogação como fator promotor da aprendizagem.

No 1º CEB, a autoavaliação era feita pelos alunos no final de cada atividade, altura em que a estagiária entregava, a cada um dos alunos, uma ficha de autoavaliação, que tinha como objetivo responder a três questões: “o que aprendi?”, “o que mais gostei de aprender?” e “o que preciso de melhorar?”. A autoavaliação dos alunos é extremamente importante, pois permite “desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permiti-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (Leite et al, 2002:57). Esta estratégia resultava muito bem na turma em questão, uma vez que os alunos eram muito sinceros e transparentes face às suas dificuldades. Esta avaliação permitia à estagiária adotar estratégias que colmatassem as dificuldades apresentadas pelos alunos.

No estágio desenvolvido na EPE, de forma a avaliar o grupo e as aprendizagens por este adquiridas, e tal como referido anteriormente na metodologia de investigação, foi, também, necessário recorrer a alguns instrumentos como os registos de observação (descrições diárias e registos de incidentes críticos), registos fotográficos e, ainda, o portfólio da criança. Os registos de observação foram, de facto,

os mais utilizados para se proceder à avaliação da criança, uma vez que com base na observação efetuada foi possível constatar diversas aprendizagens adquiridas pela criança face às atividades desenvolvidas. (ver Anexo II – Registos de Observação: Descrição Diária nº1 e nº4)

Foi, ainda, elaborado um portfólio individual da criança, que serviu também de avaliação e de autoavaliação da mesma. Este, representa uma série de trabalhos elaborados e recolhidos pela criança, no qual constam apenas os mais significativos, ou seja, os trabalhos que refletem progressos e conhecimentos adquiridos pela criança. É ainda através da elaboração de um portfólio da criança que se promove na mesma a sua capacidade de se autoavaliar, uma vez que a própria é convidada a refletir sobre tudo o que realizou durante um período de tempo.

Relativamente ao projeto lúdico desenvolvido durante o estágio na Instituição A, foi ainda elaborada uma avaliação do mesmo, de forma a avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

A par dos instrumentos utilizados para avaliar as aprendizagens das crianças, foram ainda elaboradas, pela estagiária, avaliações semanais e de atividades, assim como a elaboração de um portfólio reflexivo. As avaliações semanais e das atividades tinham como objetivo fazer um balanço atividades, bem como das aprendizagens adquiridas pelo grupo face ao desenvolvimento das mesmas, bem como refletir sobre o desenrolar das mesmas e dos obstáculos encontrados, de forma a no futuro adequar estratégias para um melhoramento da prática pedagógica. (ver Anexo VI – Avaliações: Avaliações Semanais: Avaliação da semana de 20 a 23 de maio, 7ª Semana de Estágio e Avaliações de Atividades: Avaliação da hora do conto: dinamização da história O Nabo Gigante)

Ao longo de todo o estágio tornou-se essencial refletir sobre a prática pedagógica, o que originou a construção de um portfólio reflexivo. (ver Considerações Finais) As reflexões elaboradas surgiam de situações pertinentes que requeriam uma reflexão para que se pudesse então agir em conformidade com o sucedido. (ver Anexo III – Reflexões: A Construção de Regras no Jardim-de-Infância) É através desta reflexão sistemática que um bom profissional consegue obter os resultados pretendidos, daí ser imprescindível que um educador observe, reflita e atue, assim, em conformidade com as necessidades e os interesses do grupo de crianças. Através da reflexão que o educador faz sobre a sua prática pedagógica, está a avaliar o seu desempenho e o da criança, constituindo-se, assim, a reflexão um elemento fundamental do processo de aprendizagem. Deste modo, cabe ao profissional de

educação equilibrar a ação e o pensamento, originando, assim, uma nova prática assente na reflexão da sua experiência, das suas crenças e dos seus valores. Tal como defende Gonçalves, a “reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida”, devendo este assumi-la “condignamente e de forma reflectida”, pois “só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática”. (Gonçalves, 2006:108). Esta reflexão permite a investigação de si mesmo e, por conseguinte, o melhoramento da sua prática, refletindo-se, posteriormente, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança. Ensinar não é apenas uma arte, mas sim uma procura incessante com o objetivo de encontrar as condições necessárias para ocorrer aprendizagem. Deste modo, a reflexão crítica apoia a aprendizagem e fornece informações úteis e cruciais, quer para os profissionais, quer para as crianças.

Todas estas aprendizagens e saberes adquiridos permitem ao educador desenvolver “a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 1998:21), o conhecimento será tratado como uma forma de conhecer, pesquisar e mobilizar de saberes, e não como um produto ou corpo estático de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a Prática de Ensino Supervisionada em EPE e em 1ºCEB, é de ressaltar a importância desta etapa na nossa construção pessoal, científica e pedagógica enquanto futuros educadores, uma vez que nos possibilitou observar, experimentar e refletir em torno da nossa prática educativa. Foi ainda através desta, que foi possível o desenvolvimento da percepção da importância de proporcionar experiências de aprendizagem centradas numa pedagogia de participação das crianças, valorizando as suas opiniões, pois só assim, a criança se assumirá como agente ativo no seu processo de aprendizagem. Deste modo, o educador não deve ser um mero transmissor de conhecimentos e conteúdos, mas sim alguém que apela à participação ativa da criança, motivando-a nesse sentido.

A construção de um portfólio reflexivo, ao longo de ambos os estágios, foi um instrumento extremamente importante no decorrer de toda a prática pedagógica. O seu uso em educação constitui uma estratégia que procura corresponder à necessidade de “aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade” (Sá-Chaves, 2009:7). Por outras palavras, a prática reflexiva consiste no questionamento da realidade em que se encontra inserida. Através desta reflexão, foi possível reestruturar as práticas educativas, de forma a melhorar o atendimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento global da criança. O portfólio representa um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, “ajudando-os a refletir sobre estratégias, situações, contextos e metodologias” (Neves et al., 2007:130). É através deste confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorreram as reestruturações das práticas pedagógicas. Com base nestas reflexões, foi possível encontrar soluções, o que contribuiu, assim, para a formação de um ser questionador e, conseqüentemente, um agente ativo na sua prática educativa. Como defende António Nóvoa, no texto “Formação de Professores e Profissão Docente”<sup>2</sup>, considera que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos

---

<sup>2</sup> António Nóvoa in [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”, uma vez que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

A utilização do portfólio contribui, também, para a construção personalizada do conhecimento, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe a sua natureza dinâmica e flexível, que contribuiu para o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade do formando, pois tal como refere Paulo Freire, citado por Ana Magalhães<sup>3</sup>, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. De acordo com Cardoso, “para um professor de excelência, a sua profissão, mais do que um emprego, é uma carreira. Em que procura, ao longo dela, reforçar as suas competências, em vários domínios”, de forma a “que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos” (Cardoso, 2013:65). Para se ser um bom professor, um “professor de excelência”, para além de estar em constante aprendizagem, é, também, essencial refletir sobre, e na, ação, pois é através dessa reflexão que o professor, também, aprende e adequa, assim, a sua prática de acordo com a mesma.

A construção do portfólio reflexivo possibilitou, também, estimular a prática reflexiva, “contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas.” (Neves et al., 2007:130). Para que tal fosse possível, foi necessário, e imprescindível, recorrer à observação, de modo a conhecer os interesses e as necessidades da criança e do grupo. Através desta observação, como profissionais reflexivos, foi possível avaliar as conquistas e aprendizagens da criança, assim como nos autoavaliarmos, avaliando, desta forma, as intenções pedagógicas definidas anteriormente. Esta reflexão, sistemática, foi fulcral para a nossa formação enquanto profissionais reflexivos, tendo, assim, possibilitado a adequação das nossas práticas, tornando-as cada vez mais pertinentes nas planificações.

De forma a enriquecer a intervenção educativa, e tendo sempre como foco a criança, é imprescindível que o profissional de educação se detenha de “espírito crítico, sendo capaz de refletir individual e coletivamente, tendo em conta várias perspetivas – pais, comunidade educativa e meio envolvente.” (Neves et al., 2007:131). Como defende Gonçalves “um dos grandes desafios pedagógicos é a

---

<sup>3</sup> Ana Magalhães, É urgente descobrir, é urgente ensinar!, in <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/11/e-urgente-descobrir-e-urgente-ensinar.html>

conquista da autonomia intelectual, tanto pessoal quanto colectiva, de educadores e educandos”, uma vez que “o exercício de pensar em conjunto oferece, em nosso entender, a oportunidade de Educadores e Educandos, juntos, numa Comunidade de Aprendizagem – “grupo de pessoas unidas com o fim de realizar uma tarefa” (Rodríguez), pensarem autonomamente sobre as suas vidas e práticas, ampliando o universo cultural, através do diálogo investigativo” (Gonçalves, 2010:3). Enquanto profissionais reflexivos, torna-se essencial refletir, “levantando hipóteses, experimentando e corrigindo através do diálogo que se estabelece com a realidade e com os outros” (Neves et al, 2007:131).

Ser um educador reflexivo “é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001:26), significa ser um profissional “que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Neves et al., 2007:132). Ser professor-investigador consiste em “ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:26). Deste modo, cabe ao educador criar uma ponte entre a escola e os contextos familiares e sociais em que se inserem os seus alunos, podendo, e devendo, assim, adequar a sua prática aos interesses e às necessidades educativas de cada criança.

Assim, “os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo, providenciando aprendizagem” (Sá-Chaves, 2009:16). Desta forma, o formando pode “[...] reviver e fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações.” (Sá-Chaves, 2009:14). Deste forma, é possível concluir que o uso sistemático da construção do portfólio é uma mais-valia para a formação de um futuro profissional reflexivo, tendo sido um instrumento essencial ao no decorrer de todo este processo educativo.

Tendo como base toda a prática educativa realizada no decorrer deste processo profissionalizante, é possível afirmar que enquanto profissional houve uma evolução acentuada, na medida em que a capacidade reflexiva, face à intervenção pedagógica, foi evoluindo desde o primeiro estágio desenvolvido na Instituição A, tendo, conseqüentemente, contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Foi esta reflexão constante, enquanto profissional reflexiva, que contribuiu, conseqüentemente, para um desenvolvimento global da criança, uma vez que tal



reflexão permitiu encontrar e adaptar estratégias e soluções para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da mesma.

Face às aprendizagens desenvolvidas na EPE e no 1ºCEB, todos os objetivos centrais foram alcançados, de um modo lúdico e estruturado, onde as finalidades foram, constantemente, desenvolvidas de forma intencional, integrada e encadeada, havendo sempre uma intencionalidade educativa subjacente a todas as atividades propostas.

Na Instituição A, a estagiária teve a oportunidade de criar um projeto lúdico, de raiz, com o grupo, o que foi extremamente enriquecedor, tendo as aprendizagens promovidas sido extraordinariamente significativas. Através da realização do trabalho de projeto, a criança e o educador envolvem-se nas decisões sobre o que aprender e como aprender. Ao contrário da instrução sistemática, em que o educador seleciona atividades de aprendizagem e fornece materiais num nível de instrução adequado, o trabalho de projeto permite que seja a criança a escolher uma variedade de atividades que o educador proporciona. “Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente de formas que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997:5). A partilha de poder com as crianças permitiu construir relações e interações bastante positivas, estando estas, verdadeiramente, envolvidas no seu processo de ensino-aprendizagem. A criação do laboratório permitiu que as crianças tivessem um contacto direto com as ciências, promovendo o contacto das mesmas com termos científicos, o que, conseqüentemente, contribuiu para o desenvolvimento e alargamento do seu vocabulário. A introdução desta área promoveu e incentivou, também, a que a criança desenvolvesse o seu pensamento, estimulando-a a pensar, fazendo com que esta se interrogasse face às aprendizagens que ia realizando, adquirindo, assim, uma perspetiva crítica face às mesmas.

Ao longo de todo este processo educativo, houve uma preocupação e um cuidado face a todas as atividades lecionadas, desde a sua preparação até à sua implementação, tendo as aulas lecionadas sido “pensadas e planificadas de forma a que os alunos” desenvolvessem “aprendizagens realmente significativas, e isto só é possível se os alunos estiverem envolvidos em todo o processo de ensino-aprendizagem” (Reflexão 9ª Semana de Estágio). A estagiária envolveu sempre as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, através da(s) estratégia(s)/recurso(s) que utilizava, de forma a que estas se sentissem parte do

processo educativo, o que, conseqüentemente, contribuía para que se sentissem motivadas no decorrer do mesmo,

“de forma a cativar e a motivar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, a estagiária adotou como estratégia, para lecionar os conteúdos, o recurso a uma representação tridimensional do corpo humano (músculos), o que despertou, desde logo, o interesse dos alunos e, por conseguinte, os motivou ao longo de todo o processo” (Reflexão 6ª Semana de Estágio).

No estágio desenvolvido no 1ºCEB, em vez de se reger, única e exclusivamente, pelo manual, a estagiária adotou estratégias que contrariassem uma pedagogia transmissiva, em que o aluno é um mero espectador e recetor de informação e o professor um reproduzidor da mesma, concordando com António Nóvoa<sup>4</sup>, “só um ser humano consegue educar outro ser humano” e, por isso mesmo, defende que “precisamos de professores interessados e interessantes. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores”. Tendo como base este princípio, a estagiária teve a acuidade de planificar as aulas para que estas fossem dinâmicas e interativas, recorrendo a diversos materiais didáticos e estratégias diversificadas, de forma a que os alunos os pudessem explorar e, assim, desenvolver aprendizagens, verdadeiramente, significativas através dessa mesma experimentação, pois tal como refere António Nóvoa<sup>4</sup>, “educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação”.

Ao longo de toda a prática educativa desenvolvida, a estagiária “provocou” sempre a criança face às aprendizagens que ia desenvolvendo, no sentido de a estimular a pensar, a desenvolver o seu espírito crítico e a refletir, para que a própria fosse capaz de “alcançar “soluções” para as suas questões”. Ou seja, muitas vezes a estagiária não respondia de imediato às questões colocadas pelas crianças, mas incentivava-as, antes, a refletir, sendo, precisamente, através desta reflexão que a criança desenvolve o seu raciocínio e que adquire uma perspetiva crítica face ao que a rodeia. E foi, precisamente, através desta postura e filosofia, por assim dizer, que a estagiária incentivou a esta interrogação por parte da criança, promovendo e incentivando, sempre que possível, à pesquisa, desenvolvendo, também, o gosto pela mesma.

Ao longo deste percurso a estagiária tem vindo a evoluir, desde a sua postura, cada vez mais confiante e segura; a forma como comunica, sendo cada vez mais

---

<sup>4</sup> António Nóvoa in <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/11/em-jeito-de-agradecimento-e.html>

assertiva, coesa e objetiva quando o faz, dominando os conteúdos que ensina. Este é um aspeto fundamental, houve, e há, uma preocupação, constante, em pesquisar e saber mais face a determinado conteúdo, de modo a estar preparada para eventuais questões ou dúvidas que surgissem por parte das crianças, pois como refere Gonçalves no texto “Procura constante de fazer mais e melhor”<sup>5</sup>, “ser professor(a) implica uma procura constante de fazer mais e melhor e, por tal, é necessário refletir/praticar as reconfigurações necessárias, tornando a profissionalidade docente num processo perene”, surgindo, assim, a necessidade de se adotar uma postura de professor-investigador perante a educação, e tudo o que nos rodeia. Aquando da abordagem das ciências, na EPE, e do universo, no 1ºCEB, surgiu a necessidade de se investigar e procurar saber mais face a estes temas, para eventuais dúvidas/questões que pudessem surgir por parte da criança, pois, por norma, são temas que suscitam curiosidade na criança e a leva, tal como se verificou, a questionar diversos aspetos relacionados com estes temas, é importante que o educador adote uma postura investigativa perante a educação, até porque os temas em questão encontram-se em constante atualização.

Analisando todo este percurso, é possível concluir que houve um esforço máximo em cumprir todos os objetivos a que a estagiária se propôs. Apesar de este último ano, a nível pessoal, ter sido extremamente complicado, a estagiária nunca desistiu, nem descurou o seu trabalho, mostrando que, mesmo em situações adversas, é capaz, de realizar um bom trabalho, cumprindo os objetivos a que se propôs. Contudo, este foi, também, sem sombra de dúvidas, o ano em que se desenvolveram aprendizagens verdadeiramente significativas, havendo um crescimento enorme por parte da estagiária, tanto a nível pessoal como a nível profissional, que surgem como reflexo de todo este processo educativo; “esta experiência, para a estagiária, tem sido extremamente gratificante, tanto a nível profissional como a nível pessoal, pois permite-lhe estar em constante desenvolvimento e crescimento, potenciando em si capacidades que desconhecia” (Reflexão 5ª semana de estágio). É de salientar que certas capacidades foram sendo adquiridas/aperfeiçoadas no decorrer de todo este processo de profissionalização, como a gestão do tempo; da planificação, tendo esta evoluído face às características do grupo e da própria estagiária; a capacidade de refletir e, por isso mesmo, contornar eventuais obstáculos, bem como a postura, tendo esta evoluído bastante

---

<sup>5</sup> Daniela Gonçalves in <http://voxnosta.blogspot.pt/2014/01/procura-constante-de-fazer-mais-e-melhor.html>

comparativamente ao estágio desenvolvido na EPE, sendo cada vez mais segura e assertiva; o desenvolvimento da capacidade de: observar, planificar, agir, avaliar e refletir, sendo este um processo sistemático e cada vez mais inerente à sua prática.

Esta experiência foi bastante enriquecedora e gratificante, pois permitiu aliar a prática à teoria que foi sendo adquirida ao longo destes anos de estudo, assim, como, proporcionar novas aprendizagens às crianças. Estas, com o seu envolvimento, alegria e motivação, foram um grande estímulo ao longo de todo este processo profissionalizante. A estagiária nunca teve como principal objetivo a prática pedagógica em 1ºCEB, mas sim em EPE, contudo este aspeto foi algo que, com o estágio desenvolvido na Instituição B, foi mudando, não se imaginando, neste momento, a exercer uma profissão que não esta e nesta valência.

Terminada esta etapa, a estagiária pretende continuar a investir na sua formação académica, tendo sempre como meta o alcance da excelência. Um dos principais objetivos da estagiária, neste momento, consiste em terminar o curso de Inglês, que por incompatibilidade de horário viu-se forçada a colocar em *stand-by*. Como este é reconhecido a nível internacional, uma vez que é autenticado pela Universidade de Cambridge, e visto que a estagiária se encontra num dos níveis mais avançados, o *CAE (Cambridge English: Advanced)*, a obtenção deste certificado será uma mais-valia, tanto a nível pessoal, como, principalmente, a nível profissional, pois, permite a lecionação da língua inglesa ao 1ºCEB. A área de *Coaching*, bem como a Supervisão Pedagógica, são áreas que têm despertado bastante interesse na estagiária e nas quais, futuramente, gostaria de apostar. O objetivo da estagiária é continuar a apostar na sua formação, mantendo, sempre, uma postura investigativa e crítica face à área em que se encontra. Por norma, um profissional tende estagnar, sendo esta uma tendência a contrariar. Contudo, como defende António Nóvoa<sup>6</sup>, não nos podemos esquecer que a formação não se constrói, apenas, “por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Cabe-nos a nós, enquanto seres pensantes, aliar esta formação à prática, criando, assim, uma ponte, crítica e reflexiva, entre estes dois elos: a formação e a prática.

A perfeição é inalcançável, contudo é a busca pela mesma, é esta procura, e esta vontade, incessante e inerente a nós, que faz com que queiramos ser, e fazer,

---

<sup>6</sup> António Nóvoa, Formação de Professores e Profissão Docente, in [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

mais e melhor, sendo, por isso mesmo, a meta o alcance da perfeição, da excelência enquanto pessoa, e enquanto profissional. Como afirmava Miguel Ângelo, citado por Gonçalves<sup>7</sup>, “o maior risco não é que as nossas aspirações sejam demasiado altas e não as consigamos concretizar, mas que sejam demasiado baixas e as alcancemos”, por isso, “há que aspirar sempre mais. Aspirar mais alto”, transformando esta procura num hábito, numa busca constante por “fazer mais e melhor”. Concordando com António Nóvoa<sup>8</sup>, “educar é abrir caminhos. É viver no presente mas para além das fronteiras do presente. Por isso, é nosso dever, é nossa obrigação, ir à procura da esperança, de uma esperança que é mudança. E se não a encontrarmos à primeira, então que façamos dela luta, resistência, união em torno de causas maiores [...]”. Toda esta dinâmica de construção de profissão, apresenta-se como uma forma de abrir caminhos, privilegiando a interrogação como forte intencionalidade educativa, não esquecendo, nunca, que o enfoque deve ser centrado nas aprendizagens dos alunos. Esta, é para nós uma das grandes missões da educação, aliando deste modo a sua missão social à sua missão pedagógica.

---

<sup>7</sup> Daniela Gonçalves, Ser professor é aspirar mais alto, in <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/10/ser-professor-e-aspirar-mais-alto.html>

<sup>8</sup> António Nóvoa in <http://voxnostra.blogspot.pt/2014/01/chegou-de-novo-o-dia-em-que-temos-de.html>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa;
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores Vol. 1;
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sob a Prática da Inovação Formação*. Braga: Universidade do Minho;
- Arrendt, H. (1957). *A Crise na Educação*;
- Barba, J.J. (2013). La Investigación cualitativa en educación en los comienzos del Siglo XXI. In Diaz, M, Giraldez, A. (coodrs). *Investigación Cualitativa en Educación Musical*, Biblioteca de Eufonia, Serie Didatica de la Educación Musical, Barcelona, Editorial Graó, Março 2013;
- Baptista, M. E. & Afonso, M. (2004). *A Aquisição de Conhecimentos Científicos e Capacidades Investigativas: Uma Experiência Pedagógica no Pré-Escolar*. Revista de Educação, 12 (1), 25-39;
- Becker, F. (2008). *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 13ª ed.;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- Canavarro, J.; Pereira, A.; Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus;
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz;
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Guia para a Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta;
- Castro, L. B.; Ricardo, M.M.C. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto – Um Manual para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora;
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. Porto: ACIME;
- Cochran-Smith, M.; Lytle, L. (1993) *Inside Outside. Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College;
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas*. Braga: Universidade do Minho;
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora;
- Delors, J [et al.]. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa;
- Diogo, F. (no prelo). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a Formação de Professores da República de Angola*, Cap. III;
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora;

- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Org), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores (pp. 71-87);
- Gonçalves, D. (2006). Da Inquietude ao Conhecimento. In *Saber Educar*, nº 11. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (pp. 101-109);
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da Educação para a Cidadania. In *Cidadania(s): Discursos e Práticas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa (pp. 265-271);
- Gonçalves, D. (2010). (Re)inventar um Espaço Reflexivo. In *Caderno Crianças: Sujeito de Direitos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;
- Hartley, J. F. (1994). *Case Studies in Organizational Reserch*. In: Casse, C. & Symon, G. *Qualitative Methods in Organizational Research : a Pratical Guide*. London:Sage, pp.208-229;
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Leite, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições Asa;
- Marques, M., Neves, M., Oliveira, C., Pinheiro, A.; Pinho, R.; Santos, V. (2007) O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6, p.129-142;
- Martins, G. & Slomski, V. (2008). *O Conceito do Professor Investigador: Os Saberes e as Competências necessárias à Docência Reflexiva na Área Contábil*. *Revista Universo Contábil*, pp.6-24;
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D.; Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Avaliação Alternativa na Educação de Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J (org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F.; Formosinho, J., ed. Lit (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto : Porto Editora;
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso na Formação, Prática e Reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora (pp.166-217);
- Pinto, F. (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Instituto Piaget;

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora;
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote;
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;
- Shores, F.; Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*. Ed. Artmed;
- Sinha, S. & Mason, J. M. (2002). Literacia Emergente nos Primeiros Anos da Infância: Aplicação de um Modelo Vygotskiano de Aprendizagem e Desenvolvimento. In B. Spodek (Org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, (pp.301-332);
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte;
- Theodorson, G. A.; Theodorson, A. G. (1970) *A Modern Dictionary of Sociology*. New York: Crowell;
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann;
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Vasconcelos, H. (1998) *O Currículo High/Scope para Crianças entre Dois e Três Anos* In Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed;
- Vasconcelos, T. (coord.) & outros (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC);
- Veríssimo, A. (2002). *Registos de Observação na Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos*. Porto: Areal Editores;
- Vieira, C.; Vieira, R. (2005). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem: O Questionamento Promotor do Pensamento Crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.

## Legislação

- Ministério da Educação (1983), Decreto-Lei nº111/83, 25 de Fevereiro;
- Ministério da Educação (1998), Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3;
- Ministério da Educação (2001), Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto;



- Ministério da Educação (2005), Despacho Normativo n.º1/2005. Lisboa: Diário da República;
- Ministério da Educação (1997), Lei nº5/97- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Ministério da Educação (1997), Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Despacho Conjunto nº268/97 de 25 de Agosto.

## Documentos das Instituições

- Plano Anual de Atividades - 2012/2013  
Projeto Curricular de Grupo - 2012/2013  
Projeto Curricular de Turma – 2013/2014  
Projeto Educativo – 2011/2014  
Regulamento Interno – 2012/2013

## Webgrafia

- Daniela, G. (2013). Interrogar é Ensinar? (em linha). Facebook. Acedido outubro 31, 2013, em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=501569666617478&set=p.b.174408269333621>;
- António, N. (1954). Formação de Professores e Profissão Docente. Repositório Universidade de Lisboa. Acedido 31 janeiro, 2014, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf);
- Ana, M. (2013). É urgente descobrir, é urgente ensinar!. Vox Nostra. Acedido em 1 fevereiro, 2014, em <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/11/e-urgente-descobrir-e-urgente-ensinar.html>;
- António, N. (2013). Em Jeito de Agradecimento. Vox Nostra. Acedido em 31 janeiro, 2014, em <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/11/em-jeito-de-agradecimento-e.html>;
- Daniela, G. (2014). Procura Constante de Fazer Mais e Melhor. Vox Nostra. Acedido 31 janeiro, 2014, em <http://voxnostra.blogspot.pt/2014/01/procura-constante-de-fazer-mais-e-melhor.html>;
- Daniela, G. (2013). Ser Professor é Aspirar Mais Alto. Vox Nostra. Acedido 1 fevereiro, 2014, em <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/10/ser-professor-e-aspirar-mais-alto.html>;
- António, N. (2014). Vox Nostra. Acedido 31 janeiro, 2014, em <http://voxnostra.blogspot.pt/2014/01/chegou-de-novo-o-dia-em-que-temos-de.html>.

# ANEXOS

## **Anexo I – Registros Fotográficos**

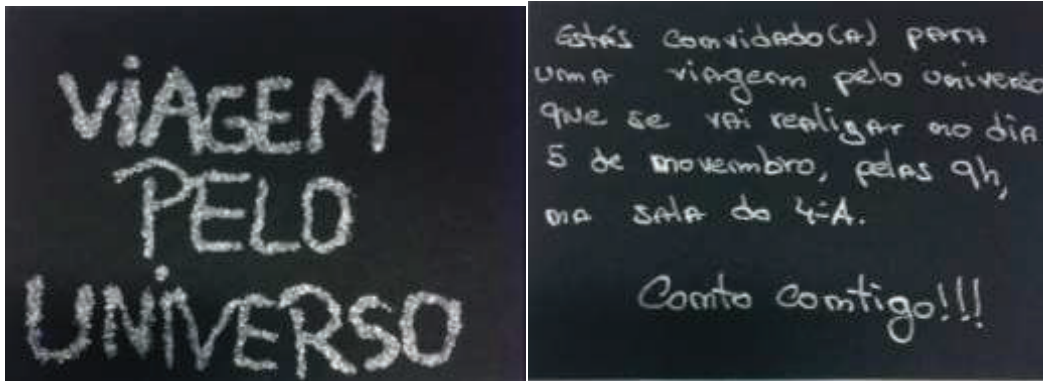


Figura 1 Convite "Viagem pelo Universo"

## **Anexo II – Registos de Observação**

### **Descrições Diárias**

## Descrição diária nº1

**Data:** 09.04.2013

**Intervenientes:** Me.

**Observadora:** Joana (Estagiária)

**Idade:** 5 anos

**Local:** sala

### **Registo:**

Enquanto o D explicava à estagiária como estava o seu pássaro, a Me dirigiu-se até à mesma e perguntou se esta poderia ver o seu desenho, “Joana, já acabei o meu desenho. Podes ver?”. A estagiária pediu-lhe que aguardasse um pouco, pois estava a fazer o registo do desenho do D, ao que a Me exclamou de imediato “Ai, tenho de abrir a gaveta da espera!”.

### **Comentário:**

A Me demonstra que compreendeu a história e que é capaz de pôr em prática conhecimentos previamente adquiridos.

## Descrição diária nº2

**Data:** 16.04.2013

**Intervenientes:** M. P.

**Observadora:** Joana (Estagiária)

**Idade:** 5 anos

**Local:** sala

### **Registo:**

Num momento de brincadeira livre, a M. P. dirigiu-se à estagiária dizendo “Joana, estou a passear a minha cadela, a Cookie”.

### **Comentário:**

A cadela era na realidade um porco e a trela um cinto. A Mafalda P. mostrou ser capaz de recorrer a uma situação do quotidiano (passear a cadela), caracterizando-a e adaptando-se aos objetos existentes na sala.



M. P. em brincadeira de faz de conta

## Descrição diária nº3

**Data:** 29.04.2013

**Intervenientes:** B.F., F e P. B.

**Observadora:** Joana (Estagiária)

**Idade:** 5 e 6 anos

**Local:** sala

### **Registo:**

O P. B. apercebe-se de que o B. F. se encontra com os atacadores das sapatilhas desapertados e decide apertá-los. Nisto, a F apercebe-se da situação e também ela decide ajudar.

### **Comentário:**

Uma vez que o B. F. ainda apresenta alguma dificuldade em apertar os atacadores sozinho, tanto a F. L. e o P. B., que têm conhecimento da situação, prontificaram-se de imediato para o ajudar, manifestando um espírito de entre ajuda entre ambos.



F e P. B. a apertarem os cordões ao B. F.



## Descrição diária nº 4

**Data:** 13.05.2013

**Intervenientes:** D.

**Observadora:** Joana (Estagiária)

**Idade:** 6 anos

**Local:** sala

### Registo:

Durante um momento de brincadeira livre, o D. veio ter comigo dizendo “Joana podes tirar uma fotografia à minha construção? É uma rã a nadar. Olha, eu torci as pernas porque é o que elas fazem para nadar.”.

O D. demonstra que é capaz de aplicar conhecimentos previamente adquiridos, manifestando ainda uma grande destreza na manipulação dos legos.\*



D. e a sua rã construída com legos

\*Durante o fim-de-semana, o D. apanhou uma rã numa das suas idas ao lago, daí o seu interesse por este animal naquele dia.

## Descrição diária nº 5

**Data:** 22.05.2013

**Intervenientes:** M. P.

**Observadora:** Joana (Estagiária)

**Idade:** 5 anos

**Local:** sala

### Registo:

Após terminar o registo das duas atividades práticas realizadas ao longo da manhã, flutuação e impermeabilidade das penas, a M.P. dirigiu-se à estagiária para lhe mostrar o seu desenho. “Joana, já acabei o desenho. Aqui (apontando para o lado esquerdo da folha) estamos a pôr a pena na água. Eu pensava que ela ia ao fundo, mas depois quando a pus na água ela ficou a flutuar porque é muito levezinha. Aqui (apontando para o lado direito da folha) colocamos gotinhas em cima da pena e elas escorregaram, mas não molharam a pena. Aqui sou eu com o conta-gotas a pôr gotinhas na pena. Tinha de carregar muito devagar se não a água saía toda.”

### Comentário:

Através deste registo, a M.P. aplicou conhecimentos adquiridos previamente, manifestando uma grande capacidade em transpor para o papel, em forma de desenho e detalhadamente, uma situação por si experienciada anteriormente.



Registo da M.P da flutuação e impermeabilidade das penas

## **Incidentes Críticos**

## **Incidente crítico nº1**

**Data:** 15.05.2013

**Intervenientes:** M. P. e M.

**Observadora:** Joana (Estagiária)

**Idade:** 5 e 6 anos

**Local:** sala

### **Incidente:**

O M. P. e o M. estavam na manta a fazer construções com os blocos quando de repente começaram ambos a discutir. A educadora interveio e pediu-lhes que, calmamente explicassem o que se estava a passar. Depois de se acalmarem, explicaram que estavam a discutir por causa de um bloco. O M. P. alegava que o tinha visto 1º, enquanto o M. contestava.

Como não conseguiram chegar a um acordo face ao bloco, recusando-se de partilharem entre si o mesmo, a educadora optou por dividir de igual forma os blocos entre os dois.

### **Comentário:**

O M. P. e o M. demonstram com esta atitude que ainda se encontram na fase do egocentrismo, recusando-se ambos a partilharem o bloco entre si, mostrando ainda uma grande dificuldade na resolução de conflitos, uma vez que não foram capazes de chegar a um consenso.

## **Anexo III – Reflexões**

### **Estágio em Educação Pré-Escolar**

## Portfólio da criança

Na sala dos 5 anos em que me encontro a estagiar, todas as crianças possuem um portfólio individual, prática implementada pela educadora desde o início da educação pré-escolar.

De acordo com Shores & Grace (2001), entende-se por portfólio um conjunto de registos de experiências e realizações únicas e significativas de cada criança, que revelam, ao longo do tempo, diferentes aspectos do seu crescimento e desenvolvimento. É um trabalho contínuo e sistemático, no qual a criança e o educador colocarão os trabalhos, as aprendizagens, as vivências e os registos que sejam pertinentes.

O portfólio permite à criança reviver e documentar experiências, servindo de suporte para a discussão das aprendizagens por ela adquiridas e constitui, também, um processo partilhado entre crianças, educadores, pais e outros intervenientes educativos. Um dos principais objetivos da construção do portfólio consiste em incentivar e motivar a criança a aprender através da reflexão e da autoavaliação, dando, assim, sentido aos trabalhos por si desenvolvidos.

Apesar de a criança ser a proprietária do seu portfólio, e de a sua participação na elaboração do mesmo ir, ao longo do tempo, aumentando, tornando-se mais autónoma, o educador desempenha um papel fundamental na construção do portfólio da criança. A decisão de implementação do portfólio parte do educador, tendo este ainda a função de explicar à criança a importância e o processo de construção do mesmo, ensinando-a “a seleccionar amostras que expressem crescimento e desenvolvimento, a reflectir sobre essas amostras e, em última análise, a apreciar os progressos e o desenvolvimento pessoal” (Parente, 2004:74).

A capacidade de tomada de decisões, por parte da criança, é uma das competências a desenvolver com a elaboração do portfólio. Esta tomada de decisões consiste em “obter informação que constitui a base da decisão; organizar e reorganizar essa informação e efectuar a decisão” (McDaniels e Gysbers, 1992:58). Deste modo, o educador está a estimular e a incentivar a criança a justificar as suas escolhas, fazendo com que esta seja capaz de expor os seus critérios de seleção.

De certa forma, as recolhas realizadas pelo educador acabam por refletir as expectativas que este detém em relação à criança, assim como os aspetos curriculares a que dá mais importância, bem como a perceção que tem sobre as próprias potencialidades do portfólio. Relativamente aos registos selecionados, o educador pode limitar-se a seleccionar simplesmente registos de evoluções da criança,

como pode, e deve, registrar essas evoluções com a intenção de comunicar de forma efetiva com a criança, numa perspectiva de avaliação para a aprendizagem. Ou seja, o educador pode documentar uma atitude positiva da criança face a uma determinada situação, estando assim a incentivá-la a que essa atitude seja uma prática cada vez mais frequente.

Esta promoção, por parte do educador, do autoconhecimento, permite à criança reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Assim, “ao descrever experiências pessoais de satisfação, o sujeito é levado a focar-se nas sensações internas desse sentimento de satisfação, a ampliá-las e, finalmente, a simbolizá-las em palavras. Este trabalho exploratório tem a vantagem de permitir ao sujeito assumir-se como agente activo na construção das representações de si” (Cardoso, 2004: 33).

Outro aspeto central a desenvolver com o portfólio da criança é a capacidade que esta tem em se auto avaliar. Ao auto avaliar-se, a criança está a refletir sobre os seus comportamentos, atitudes, relacionamentos e aprendizagens. As avaliações têm como objetivo ajudar a criança a progredir, promovendo a sua autoestima, bem como a motivação para aprender. Deste modo, é necessário proporcionar à criança atividades que a estimulem a aplicar, analisar, sintetizar e avaliar as suas realizações. De acordo com Zabala, tais atividades “fomentam a tomada de decisões sobre as aprendizagens que é necessário realizar, (...) possibilitam pôr sobre a mesa as habilidades que utilizarão ou de que necessitarão, orientam seu pensamento por meio da interrogação e da formulação de pressupostos, (...) empregando linguagem para a generalização de diferentes situações e contextos e para a reconceptualização das experiências vividas.” (Zabala, 2002: 114).

O portfólio, além de ser um instrumento que realça a importância da criança, também poderá e deverá ser utilizado como intercâmbio entre o jardim de infância e a família, fazendo, assim, com que esta participe no desenvolvimento do seu educando e do processo de ensino-aprendizagem. Para além de esta interação ser uma mais-valia para a criança, por outro lado através dos registos e comentários do educador, os pais adquirem uma noção realista face às intencionalidades educativas implícitas nas práticas desenvolvidas pelo educador.

O sucesso de uma boa implementação e prática sistemática do processo de construção do portfólio da criança depende, inevitavelmente, da forma como o educador o utiliza e do valor que lhe atribui.

Como comecei por referir, na sala em que me encontro a estagiar, todas as crianças possuem portfólio. A grande maioria detém autonomia suficiente para fazer

seleções para o seu portfólio por iniciativa própria, não sendo, assim, necessária a intervenção do adulto.

As crianças manifestam orgulho em relação ao seu portfólio, possuindo gosto em mostrá-lo aos colegas e a toda a comunidade educativa. Sempre que fazem uma nova seleção para o seu portfólio, no fim das atividades, partilham com o restante grupo, justificando o porquê daquela escolha. Este é um aspeto que deve ser salientado, pois promove na criança a sua autoestima, assim como a sua capacidade de autoanálise e reflexão, bem como o desenvolvimento do seu espírito crítico.



## **A construção de regras no Jardim-de-Infância**

O dia-a-dia num Jardim de Infância encontra-se repleto de situações de desorganização e de conflitos por parte das crianças, situações estas que se verificam, constantemente, na sala dos 5 anos em que me encontro.

Face ao mau comportamento manifestado, regularmente, pela maioria das crianças, achei importante ter uma conversa com as mesmas sobre este assunto. Previamente construí uma tabela de dupla entrada com os seus nomes e os dias da semana. Durante o acolhimento, comecei por questionar o grupo sobre o comportamento por eles praticado ultimamente, introduzindo, desta forma, o conceito e a construção de regras.

Oliveira-Formosinho considera que as crianças “têm direito ao conflito, a aprender a identifica-lo e a resolvê-lo.” (Oliveira-Formosinho, 2011:25), sendo que a criação colaborada de normas de funcionamento do grupo é uma estratégia preventiva de alguns dos conflitos que surgem. Assim, propus ao grupo que criassem regras de funcionamento da sala, tendo os próprios realizado, posteriormente, as ilustrações das mesmas.

Criar as regras com as crianças e não para as crianças foi um processo mais demorado, contudo, considero que esta estratégia resultou muito bem com o grupo, pois à medida que ia referenciando uma regra ia, também, refletindo sobre o tipo de comportamentos que, por norma, tem e que não deve ter.

Criadas as regras, mostrei a tabela de comportamento às crianças, assim como um marcador verde e outro vermelho. Questionei-as sobre para que achavam que iria servir, tendo o grupo concluído que iria servir para marcarem, diariamente, o seu comportamento, “O verde é para quando nos portarmos bem e o vermelho para quando nos portarmos mal”, disse uma das crianças. Expliquei-lhes que o comportamento seria marcado ao fim de cada manhã e de cada tarde, havendo, semanalmente, uma recompensa para as crianças que tivessem a semana toda verde.

No fim desta manhã, à medida que iam marcando o comportamento na tabela, o M disse que se tinha portado mais ou menos e surgiu então mais uma cor, tendo sido escolhida pelo grupo a cor de laranja.

No dia seguinte, levei impressas as regras de funcionamento, definidas anteriormente pelo grupo, para que fizessem as devidas ilustrações. (in Anexo I: Figura 15)

O espaço onde foi colocada a tabela e as regras criadas pelas crianças, foi decidido pelas mesmas. (in Anexo I: Figura 16 e 17)

Desde a elaboração das regras e da introdução da tabela de comportamento, o grupo tem evoluído bastante face à sua capacidade de se autoavaliar, sendo capaz de o fazer de forma autónoma, reflexiva e crítica. No final de cada manhã/tarde já é uma rotina a marcação do comportamento, sendo as próprias crianças a relembra-rem que têm de o fazer, sendo raras as exceções em que a autoavaliação da criança não vai de encontro à avaliação feita por mim, ou pela educadora.

Nota-se que o grupo, de forma geral, tem feito um esforço para mudar o seu comportamento e cumprir as regras, chamando sempre à atenção para quando alguma das crianças não as cumpre. Ou seja, o grupo manifesta uma maior capacidade de consciencialização face às regras, por ele, estabelecidas, tendo o seu comportamento evoluído desde a realização das mesmas. Esta evolução é visível, por exemplo, quando estamos em grande grupo na manta e já não falam todos ao mesmo tempo, manifestando serem capazes de colocar o braço no ar e aguardar até terem a palavra; já não têm por hábito espalhar os materiais todos pela sala, e quando o contrário se verifica há sempre alguma criança que chama a atenção para que não o façam.

Enquanto futura educadora considero que a criação de regras é fundamental para que haja um ambiente harmonioso e propício ao processo de aprendizagem da criança na sala. Com esta situação aprendi que criar as regras com o grupo, e não para o grupo, resulta num comportamento bastante positivo, uma vez que as crianças sentem-se parte do processo de criação de regras, sentindo-as delas e defendendo-as ao máximo.

## **Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **3ª Semana de Estágio**

A terceira semana de estágio destacou-se das anteriores, pelo facto de ter sido a primeira semana de intervenção do par pedagógico.

Os alunos mostraram-se bastante motivados e interessados face às intervenções das estagiárias, o que originou um bom ambiente educativo e de aprendizagens. O facto de a intervenção ter sido feita alternadamente pelo par pedagógico, em dois dias consecutivos, permitiu à estagiária ter uma perspetiva diferente da que tem por norma, possibilitando-lhe observar o seu par e os alunos. Esta observação foi importante, uma vez que, normalmente, à sempre aspetos que, para quem está a dar uma aula, acabam por passar despercebidos e outros que necessitam de ser melhorados. O facto de esta observação ter sido realizada no dia anterior à intervenção da estagiária, possibilitou-lhe que aquando da sua intervenção tivesse em consideração alguns dos aspetos observados anteriormente, nomeadamente a colocação da voz, esperar sempre que haja silêncio para explicar, dar oportunidade a todos os alunos para participarem e esclarecer sempre dúvidas que possam surgir antes de prosseguir.

A intervenção da estagiária consistiu numa aula de Matemática, mais concretamente, numa aula de revisão sobre sólidos geométricos (propriedades e classificação, construção e planificação), que tinha como objetivos rever conceitos como polígono, aresta, vértice e face, assim, como promover nos alunos a capacidade de se abstrair da imagem em papel de um dado sólido geométrico, sendo capaz de o visualizar mentalmente.

Relativamente à elaboração da planificação, surgiu alguma dificuldade face a uma das atividades a propor. Foram surgindo diversas ideias de como abordar as propriedades dos sólidos geométricos e, como tal, foi feita uma ponderação em relação à turma, para que atividade fosse de encontro às necessidades e características da mesma.

Uma vez que os conteúdos planificados já tinham sido abordados anteriormente, a estagiária esperava que conceitos como polígono, aresta, vértice e face já estivessem dominados pelos alunos, contudo este aspeto não se verificou e surgiram imensas dúvidas por parte dos mesmos. A segunda parte da aula foi bastante prática, os alunos construíram sólidos geométricos com base em determinadas propriedades; descreveram um sólido geométrico, por si escolhido, e os restantes alunos tinham de dizer de que sólido se tratava e foram, ainda, colocadas

diversas questões relativamente a vários sólidos geométricos e foi onde começaram a surgir as dúvidas, nomeadamente quando colocadas questões como “Quantos vértices tem este sólido geométrico?”, “Quantas faces tem este sólido geométrico?” e “Quantas arestas tem este sólido geométrico?”. A estagiária voltou a explicar e a rever, mais uma vez, conceitos como aresta, face e vértice com o recurso de sólidos já construídos e por construir, colocando questões aos alunos que manifestaram dúvidas. De seguida foi entregue a cada aluno uma tabela com vários sólidos geométricos, os mesmos que tinham sido referenciados ao longo de toda a intervenção, em que este tinha de identificar o nome do polígono da base e do poliedro representado, o número de faces, arestas e vértices. Mais uma vez, voltaram a surgir diversas dúvidas e foi importante esclarecer estas dúvidas de forma individualizada, tendo, também, sido feita uma nova explicação a toda a turma. Os alunos que manifestaram dúvidas mostraram-se sempre muitíssimo empenhados em superá-las, acabando, mesmo, por as superar.

Esta primeira intervenção foi bastante extenuante, mas ao mesmo tempo extremamente gratificante, pois apesar da frustração sentida ao longo da segunda parte da aula, os objetivos traçados inicialmente foram atingidos, tendo os alunos alcançado o pretendido. Estes mostraram-se sempre, ao longo de toda a intervenção, bastante participativos, motivados e empenhados, colocando questões sempre que surgiam dúvidas e, incrivelmente, aplicados em esclarecê-las.

## **5ª Semana de Estágio**

A quinta semana de estágio, em comparação com as anteriores, foi mais reduzida e teve como foco a prática pedagógica da estagiária. A aula lecionada por esta teve como objetivo as unidades de comprimento do sistema métrico, conteúdo já abordado, anteriormente, pela professora cooperante. Contudo, a abordagem feita, previamente, foi muito superficial, surgindo, assim, a necessidade de rever e consolidar determinados conteúdos. A aula foi planejada de modo a promover e a desenvolver, nos alunos, aprendizagens significativas, tendo a estagiária optado por uma aula mais dinâmica, na qual potencializou a participação de todas as crianças, motivando-as durante todo o processo de aprendizagem.

A explicitação dos conceitos foi feita de forma interativa, na qual a estagiária foi sempre colocando questões aos alunos, o que promoveu a participação de todos e cativou a sua atenção. Sempre que algum aluno apresentava dúvidas, eram os próprios que se ofereciam para explicar aos colegas, o que permitiu, também, à estagiária avaliar se estes compreenderam os conteúdos abordados, mostrando serem capazes de colocar em prática os conhecimentos adquiridos previamente.

Durante a aula, mais para o final da mesma, nomeadamente aquando da realização de alguns dos exercícios, foi necessário a estagiária estar, constantemente, a relembrar as regras de sala de aula e de bom funcionamento da mesma, uma vez que os alunos começaram a criar conversas paralelas entre si, acabando por perturbar os restantes colegas. Esta foi, sem dúvida, a maior dificuldade encontrada, pois apesar de a estagiária ter chamado os alunos à atenção e de estes pararem imediatamente com as conversas, passado algum tempo voltava-se a criar, novamente, um burburinho de fundo. Esta situação, apesar de ter ocorrido pela primeira vez durante uma aula da estagiária, é frequente e, normalmente, surge quando os alunos terminam os exercícios. Como se tratava da resolução de exercícios, e de esclarecimento de dúvidas, em coletivo, a estagiária solicitou aos alunos que já tinham terminado, e que estavam a perturbar os restantes colegas, que, por conseguinte, estavam a tentar compreender o que lhes era explicado, que fossem esclarecendo as dúvidas que iam surgindo. Esta estratégia fez com que estes alunos se mostrassem, novamente, cativados e empenhados, promovendo, assim, um espírito de entre ajuda para com os outros. No entanto, apesar de esta estratégia ter sido bem-sucedida, a estagiária tem noção de que necessita de adotar outras estratégias, uma vez que a maior dificuldade apresentada pela turma, consiste em

manterem-se em silêncio quando estão a ser resolvidos exercícios, ou estão a ser esclarecidas dúvidas, em conjunto. Um outro aspeto que a estagiária precisa de melhorar é a colocação da voz quando algum aluno se dirige ao quadro para resolver um exercício ou esclarecer alguma dúvida, pois, por norma, tem tendência a falar diretamente para a criança e não para a turma toda. Como se apercebeu desta situação na primeira parte da aula, tentou, no decorrer do dia, ir melhorando este fator, dirigindo-se a toda a turma, mas é algo que necessita de ter em atenção, pois acaba por perder o interesse de algumas crianças quando age de tal forma.

Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, e como tal há alunos que terminam as tarefas que lhes são propostas antes dos restantes colegas, o que acaba por originar distrações por parte de quem termina primeiro, uma vez que acaba por perturbar os restantes colegas. Desta forma, a estagiária tem vindo a refletir sobre este assunto e pensou em aliar este fator à promoção do desenvolvimento do raciocínio lógico nos alunos, uma vez que esta é uma necessidade comum a, quase, todos. A ideia é que os alunos, à medida que vão terminando o que lhes é proposto, resolvam um problema de raciocínio lógico. Será atribuído um exercício por semana e os alunos terão, precisamente, uma semana para o resolver, apresentando, depois, em conjunto, os resultados obtidos. Esta estratégia ainda precisa de ser limada e discutida com o par pedagógico e, posteriormente, com a professora cooperante, bem como com a supervisora de estágio.

Um outro aspeto que necessita de ser trabalhado, e que já foi referido anteriormente, é a questão do tempo. Apesar de esta semana essa situação não se ter verificado, uma vez que a aula foi, maioritariamente, prática e os exercícios foram, quase todos, realizados em conjunto, continua a ser necessário adotar uma estratégia. Esta já está a ser discutida com o par pedagógico, de modo a que, em conjunto, se chegue a um consenso que beneficie toda a turma.

Tirando a dificuldade sentida, expressa anteriormente, a estagiária mostrou ser capaz de ultrapassar essa adversidade, mostrando a ela própria que consegue agir, de imediato, perante os imprevistos que possam surgir durante a aula. Uma outra situação que surgiu foi aquando da correção dos exercícios, onde alguns alunos manifestaram dúvidas, tendo sido necessário a estagiária recorrer a mais exemplos, propondo, assim, a resolução de mais exercícios. O facto de a estagiária ter previsto esta situação, e ter consigo exercícios prontos, caso esta eventualidade surgisse, foi uma mais-valia, tanto para si, como para a turma, pois pôde atuar de imediato.

Um bom profissional deve estar sempre preparado para as adversidades que possam surgir e planificar implica isso mesmo. Implica refletir sobre o que se está a propor, devendo ser-se capaz de prever eventuais dificuldades que possam advir e definir, de imediato, estratégias para as combater. No entanto, por vezes, nem sempre é possível fazer-se esta previsão, pois cada aluno apresenta dificuldades distintas, mas é importante, e essencial, que o professor reflita sobre este aspeto antes mesmo de colocar em prática a sua planificação.

Esta experiência, para a estagiária, tem sido extremamente gratificante, tanto a nível profissional como a nível pessoal, pois permite-lhe estar em constante desenvolvimento e crescimento, potenciando em si capacidades que desconhecia. A estagiária nunca teve como objetivo a prática pedagógica em 1ºCEB, contudo este aspeto é algo que, com este estágio, tem vindo a mudar, não se imaginando, neste momento, a exercer uma profissão que não esta.



## 7ª Semana de Estágio

A sétima semana de estágio foi repleta de novas aprendizagens, expectativas e desafios, tanto para os alunos, como para a estagiária. Esta considera que a semana foi extremamente produtiva, afirmando mesmo que foi uma das melhores semanas de estágio até então.

A semana iniciou-se com a introdução da área do retângulo, tendo esta aula sido planejada para que os alunos se abstraíssem das quadrículas de um dado retângulo e fossem, então, capazes de compreender o processo de calcular a sua área. A estagiária tem por norma envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, sendo este um dos princípios inerentes à sua prática, e, como tal, a aula foi bastante interativa, na qual os alunos foram sendo, sempre, solicitados a participar. Sem se aperceberem, os alunos é que foram lecionando a aula; as questões que a estagiária foi colocando fez com que estes pensassem e refletissem, chegando, assim, à conclusão pretendida. O papel do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem, ou seja, o professor não deve ser um mero reproduzidor de informação, mas sim alguém que proporciona aos seus alunos a construção dos seus próprios conhecimentos, incentivando à reflexão, de forma a que o aluno seja um agente ativo ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem e não um mero espectador. Deste modo, o professor estará a proporcionar aprendizagens realmente significativas ao aluno, na medida em que este aprende a aprender, estando, também, a estimular o desenvolvimento do seu pensamento e da sua capacidade crítica e reflexiva, estando, assim, o aluno envolvido na sua aprendizagem.

A estagiária optou por propor exercícios que iam aumentando de dificuldade, ou seja, estavam organizados do mais básico para o mais complexo, tendo sido pensados e planejados para que houvesse uma relação lógica entre si e proporcionassem ao aluno, mais uma vez, o desenvolvimento do raciocínio lógico, aspeto que tem vindo a ser trabalhado já há algumas semanas. Os exercícios foram resolvidos coletivamente, tendo-se gerado uma “discussão” com a turma, na qual os alunos foram incentivados a refletir sobre cada um dos exercícios, apresentando o seu ponto de vista face à sua resolução. Este tipo de estratégia resultou muito bem, pois fez com que os alunos interagissem entre si, se ajudassem mutuamente e se questionassem ao depararem-se com diferentes formas de resolução do mesmo problema.

No final do dia de segunda-feira, a estagiária entregou a cada um dos alunos um convite para uma viagem pelo universo que se iria realizar no dia seguinte. O objetivo deste era cativar e entusiasmar a turma, tendo este sido alcançado, pois era evidente o encanto dos alunos face ao convite em si e a excitação que transpareciam face ao que aquele representava. A estagiária entregou, ainda, a cada um dos alunos, uma folha onde lhes foi pedido que escrevessem o que achavam que ia acontecer no dia seguinte. Esta estratégia resultou muito bem, não só para os alunos, como, também, para a estagiária, pois aos alunos permitiu que criassem expectativas e os motivasse para a aprendizagem, como, também, possibilitou à estagiária ir de encontro aos interesses dos mesmos. Como se tratava de uma viagem ao espaço, vários alunos referenciaram que, talvez, fossemos entrar numa nave espacial e, de facto, faz todo o sentido. Como a estagiária não tinha pensado neste aspeto, no mesmo dia fez um vídeo onde simulava, precisamente, a descolagem de uma nave espacial, tendo usado um vídeo real da NASA, que foi editado, com direito a contagem decrescente e tudo. Este vídeo foi um sucesso no dia seguinte, mais do que o que a estagiária pensava; os alunos ficaram encantados e muitíssimo entusiasmados para o que se seguiu. Mais uma vez, tal como tem vindo sendo hábito, o convite e o vídeo são pequenos detalhes que fizeram, realmente, toda a diferença. Crianças que, por norma, chegam depois das 9h, na terça-feira chegaram antes, porque a viagem estava marcada, precisamente, para essa hora.

A viagem ao espaço foi uma aula diferente do habitual e que superou todas as expectativas da estagiária e até, mesmo, dos próprios alunos. Foi evidente o entusiasmo e a curiosidade dos mesmos face ao que lhes ia sendo apresentado. O recurso a vídeos e a imagens reais fez toda a diferença, pois permitiu aos alunos contactarem com a realidade que os rodeia. O recurso a materiais didáticos, como a representação do Sistema Solar e do globo, também resultou muito bem e foi importante que os alunos os pudessem explorar, de modo a que compreendessem os movimentos da Terra. Houve, ainda, alunos que trouxeram livros relacionados com o espaço, o que só demonstra entusiasmo e curiosidade pelo assunto que foi abordado. Aspeto, também, verificado no dia seguinte. No final da explicação teórica, estes livros foram explorados, o que despoletou ainda, mais, a curiosidade dos alunos face ao tema central do dia. Posteriormente, a estagiária entregou a mesma folha que tinha entregue aos alunos no dia anterior e pediu que escrevessem, agora, o depois da viagem ao espaço, ou seja, se o que pensavam se tinha verificado, ou não, e o que se tinha destacado que estes não esperavam. O *feedback* foi extraordinário, os alunos

adoraram a descolagem da nave espacial; os vídeos apresentados; o facto de terem aprendido coisas novas e de terem explorado os movimentos da Terra através da representação do Sistema Solar, do globo e da lanterna. Mais, uma vez, foi uma aula bastante interativa, na qual os alunos participaram ativamente.

A autoavaliação dos alunos é extremamente importante, pois permite “desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permiti-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (Leite et all, 2002:57). Como já vem sendo hábito, no final do dia, a estagiária pediu aos alunos que respondessem a três questões “o que aprendi?”, “o que mais gostei de aprender?” e “o que preciso de melhorar?”. Tal como já foi referido na reflexão da semana passada, esta estratégia resulta muito bem na turma em questão, uma vez que os alunos são muito sinceros e transparentes face às suas dificuldades. Esta avaliação permite, também, à estagiária adotar estratégias para colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo este um dos aspetos a ser trabalho durante a próxima semana. Como ainda falta abordar a Lua e as suas características, antes de iniciar este conteúdo, a estagiária irá relembrar os conteúdos abordados anteriormente e incidir mais nos quais, alguns alunos manifestaram dúvidas.

É extremamente gratificante e motivador para a estagiária receber um *feedback* tão positivo por parte dos alunos e saber que proporcionou novas aprendizagens que estes assimilaram, na sua maioria, com grande facilidade e que a aula despoletou neles o gosto pela pesquisa, estimulando, assim, a sua curiosidade. Chegar no dia seguinte à sala e deparar-se com crianças que vão ter consigo dizendo “Professora, adorei a sua aula ontem!”, “Joana, ontem quando cheguei a casa estive a pesquisar sobre as galáxias e já sei o nome de algumas, quer ouvir?”, ou “A Joana explica tão bem que eu percebi logo os movimentos e a formação dos cometas e até estive a explicar à minha avó.”, faz com que a estagiária se sinta, ainda mais, motivada para a sua prática. É claro que houve alguns alunos que foram manifestando dúvidas e dificuldades ao longo da aula, mas isso é que é, também, desafiante nesta profissão; a capacidade que a estagiária possui em agir de imediato, de adotar estratégias para colmatar essas mesmas dificuldades, tudo isto é posto à prova diariamente e é, sem dúvida, das melhores sensações do mundo poder chegar ao final do dia e saber que se contribuiu para o crescimento e desenvolvimento daquele aluno, que, de alguma forma, marcamos a diferença e que proporcionamos aprendizagens verdadeiramente significativas.

## **Anexo IV – Planificações**

### **Estágio em Educação Pré-Escolar**

Semana de 20 a 23 de maio

Visualização do projecto da sala dos 4 anos, "Os Avós"

Atividade Experimental

Flutuação e Impermeabilidade das penas

Registo

Diálogo com as crianças sobre a experiência realizada

Diálogo com as crianças sobre a possibilidade de um espaço na sala dedicado às ciências

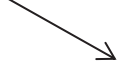
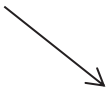
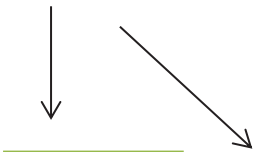
Diálogo sobre os materiais necessários

Criação de um laboratório

Escolha do local

Organização do espaço

Área da casinha











### Propostas:

Proposta do grupo



Proposta do adulto



	Domínio da Matemática
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Domínio do Conhecimento do Mundo
	Área da Expressão Dramática
	Área da Expressão Musical
	Área da Expressão Motora
	Área da Expressão Plástica
	Área de Formação Pessoal e Social

### Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Partilha informação oralmente através de frases coerentes;
- Alargamento do capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras;
- Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

### Domínio do Conhecimento do Mundo

- Formula questões sobre o que observa;
- Identifica comportamentos distintos de materiais (flutuação e impermeabilidade das penas).

### **Área da Expressão Plástica**

- Representa vivências individuais através de vários meios de expressão;
- Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recriar vivências individuais.

### **Área de Formação Pessoal e Social**

- Manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas;
- Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes;
- Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade.

**Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico**



# PLANIFICAÇÃO “Os músculos do corpo humano”

<b>Instituição:</b> CENTRO ESCOLAR DE NEVOGILDE	
<b>Turma:</b> 4º A	<b>Número de alunos:</b> 26
<b>Professor Supervisor:</b> Doutora DANIELA GONÇALVES	<b>Orientador Cooperante:</b> Sara Canelhas
<b>Áreas do Currículo:</b> ESTUO DO MEIO	
<b>Data:</b> 23 DE OUTUBRO DE 2013	
<b>Estagiária:</b> JOANA CATARINA C. PIRES	

<p><b>Á descoberta de si mesmo: O seu corpo</b></p> <p>✓ Os músculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência dos músculos;</li> <li>- Reconhecer a função dos músculos;</li> <li>- Observar os músculos em representações do corpo humano;</li> <li>- Identificar os músculos em representações do corpo humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com a turma sobre a conceção que têm sobre os músculos;</li> <li>- Explicitação do conteúdo com o recurso de um material didático (Conjunto de músculos do corpo humano);</li> <li>- Identificação dos músculos do corpo humano;</li> <li>- Realização de exercícios.</li> </ul>	<p>10'</p>	<p>10'</p>	<p>Exercícios</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência dos músculos;</li> <li>- Reconhecer a função dos músculos;</li> <li>- Observar os músculos em representações do corpo humano;</li> <li>- Identificar os músculos em representações do corpo humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com a turma sobre a conceção que têm sobre os músculos;</li> <li>- Explicitação do conteúdo com o recurso de um material didático (Conjunto de músculos do corpo humano);</li> <li>- Identificação dos músculos do corpo humano;</li> <li>- Realização de exercícios.</li> </ul>	<p>30'</p>	<p>30'</p>	<p><u>Recursos Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de músculos do corpo humano</li> <li>- Representação do corpo humano (músculos)</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Patafix</li> </ul>	<p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Alunos</li> <li>- Professora</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência dos músculos;</li> <li>- Reconhecer a função dos músculos;</li> <li>- Observar os músculos em representações do corpo humano;</li> <li>- Identificar os músculos em representações do corpo humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com a turma sobre a conceção que têm sobre os músculos;</li> <li>- Explicitação do conteúdo com o recurso de um material didático (Conjunto de músculos do corpo humano);</li> <li>- Identificação dos músculos do corpo humano;</li> <li>- Realização de exercícios.</li> </ul>	<p>10'</p>	<p>10'</p>	<p><u>Recursos Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de músculos do corpo humano</li> <li>- Representação do corpo humano (músculos)</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Patafix</li> </ul>	<p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Alunos</li> <li>- Professora</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência dos músculos;</li> <li>- Reconhecer a função dos músculos;</li> <li>- Observar os músculos em representações do corpo humano;</li> <li>- Identificar os músculos em representações do corpo humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com a turma sobre a conceção que têm sobre os músculos;</li> <li>- Explicitação do conteúdo com o recurso de um material didático (Conjunto de músculos do corpo humano);</li> <li>- Identificação dos músculos do corpo humano;</li> <li>- Realização de exercícios.</li> </ul>	<p>30'</p>	<p>30'</p>	<p><u>Recursos Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de músculos do corpo humano</li> <li>- Representação do corpo humano (músculos)</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Patafix</li> </ul>	<p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Alunos</li> <li>- Professora</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência dos músculos;</li> <li>- Reconhecer a função dos músculos;</li> <li>- Observar os músculos em representações do corpo humano;</li> <li>- Identificar os músculos em representações do corpo humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com a turma sobre a conceção que têm sobre os músculos;</li> <li>- Explicitação do conteúdo com o recurso de um material didático (Conjunto de músculos do corpo humano);</li> <li>- Identificação dos músculos do corpo humano;</li> <li>- Realização de exercícios.</li> </ul>	<p>30'</p>	<p>30'</p>	<p><u>Recursos Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de músculos do corpo humano</li> <li>- Representação do corpo humano (músculos)</li> <li>- Cartolinas</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Patafix</li> </ul>	<p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estagiária</li> <li>- Alunos</li> <li>- Professora</li> </ul>

## Descrição da Atividade

A aula terá início com um diálogo, com os alunos, sobre a concepção que estes têm sobre os músculos, partindo das seguintes questões: “o que são os músculos?”, “para que é que estes servem?/quais as funções que estes desempenham no nosso corpo?”. A partir deste diálogo, começará então a ser leccionada a aula sobre os músculos, com o auxílio de um material didático (Conjunto de músculos do corpo humano), para que os alunos consigam ter uma percepção, o mais próximo possível, da realidade.

Terminada a explicação sobre os músculos, será colocada no quadro uma representação, em ponto grande, do corpo humano, onde os alunos terão de identificar os músculos, anteriormente abordados. Esta imagem ficará, posteriormente, exposta na sala de aula e será dada, também, aos alunos uma folha com a mesma representação, legendada, para que a possam colar no caderno e consultar sempre que acharem necessário. (**Anexo I**)

De seguida, dar-se-á início à parte prática da aula, onde, em conjunto, os alunos irão realizar diversos exercícios de consolidação.

O primeiro exercício será referente aos movimentos dos músculos - “que nome se dá a este movimento?”. No quadro, numa cartolina, estarão dispostos dois cartões referentes aos movimentos dos músculos e os alunos deverão identificar o movimento associado, dirigindo-se ao quadro e colocando o respectivo movimento no conceito correto. (**Anexo II**)

O segundo exercício diz respeito à classificação dos músculos em três grupos. No quadro, numa cartolina, terão de identificar os três grupos em que os músculos se podem classificar, devendo ser capazes de dar um exemplo para cada um. (**Anexo III**)

No terceiro exercício os alunos deverão identificar quais as funções dos músculos e escrevê-las na cartolina.

O quarto a realizar será o “Completa a frase”, onde no quadro estará disposta uma cartolina com várias frases, devendo o aluno ser capaz de identificar a palavra correspondente ao espaço em branco. (**Anexo IV**)

O quinto exercício será de “Verdadeiro e Falso”. Num saco, estarão quatro cartões com várias afirmações e no quadro, numa cartolina, estará uma tabela com duas colunas (“Verdadeiro” e “Falso”). Cada aluno (quatro) irá retirar um cartão e classificar a afirmação retirada, justificando a sua resposta, e colocando-a, posteriormente, na coluna correspondente. **(Anexo V)**

Por fim, o sexto exercício é de ligação, e no quadro, numa cartolina, encontrar-se-á, novamente, uma tabela com duas colunas. A coluna da esquerda diz respeito aos conceitos e a da direita às suas definições. Esta última terá as suas respostas tapadas, de modo a que os alunos não visualizem de imediato todas as respostas, e serão desvendadas uma de cada vez, à medida que os alunos forem respondendo e fazendo a devida ligação. Para não criar confusão visual, uma vez que se trata de um exercício de ligação, serão usados dois marcadores de cor diferente. **(Anexo VI)**

Os exercícios foram pensados para que todos os alunos possam participar ativamente e, também, como forma de consolidação de todos os conteúdos abordados anteriormente. As cartolinas ficaram expostas na sala de aula.

## CENTRO ESCOLAR DE NEVOGILDE

<b>Turma:</b> 4º A	<b>Número de alunos:</b> 26	<b>Semana:</b> 18 a 20 de Novembro de 2013
<b>Professor Supervisor:</b> Doutora Daniela Gonçalves	<b>Orientador Cooperante:</b> Sara Canelhas	<b>Estagiária:</b> Joana Catarina de C. Pires

### Áreas do Currículo: Matemática e Estudo do Meio

#### Conteúdos

##### Matemática

- Área: sistema métrico

##### Estudo do Meio

#### Objetivos de Aprendizagem

- Reconhecer unidades de área do sistema métrico;
- Medir áreas em unidades do sistema métrico;
- Converter unidades de área do sistema métrico;
- Identificar os movimentos da Lua: movimento de rotação e movimento de translação;
- Identificar as fases da Lua;
- Representar as fases da Lua.

#### Atividades Curriculares

##### Matemática

- Elaboração de 1m<sup>2</sup> em tamanho real: colagem dos dm<sup>2</sup>, feitos pelos alunos, em papel de cenário;
- Diálogo, com os alunos, sobre o m<sup>2</sup> elaborado;
- Explicação teórica das unidades de área do sistema métrico;
- Resolução, coletiva, de conversões de unidades de área do sistema métrico;
- Resolução de uma ficha de trabalho;

##### Estudo do Meio

- Diálogo com a turma sobre os conteúdos abordados anteriormente;
- Explicação teórica através de uma apresentação em PowerPoint;
- Exemplificação do movimento de rotação da Lua;
- Exemplificação do movimento de translação da Lua;
- Exemplificação dos movimentos da Terra e da Lua em simultâneo;
- Observação/Identificação das fases da Lua;
- Exemplificação de um eclipse solar;
- Exemplificação de um eclipse lunar
- Ficha de trabalho;
- Autoavaliação.

#### Estratégias Avaliativas

##### Matemática

- Exercícios práticos;
- Ficha de trabalho;

##### Estudo do Meio

- Exercícios práticos;
- Ficha de trabalho;

#### Material

##### Matemática

- Papel de cenário;
- 100 quadrados com 1dm<sup>2</sup> cada;
- C.A. Ficha 24 (A Grande Aventura);

##### Estudo do Meio

- Vídeo projetor;
- Computador;
- Colunas;
- Lanterna;
- Sistema Solar;
- Modelo giratório e não giratório das fases da Lua;
- Manual, pag. 96 (Diferencial)

#### Transitado de sessões anteriores

##### Matemática

- Sistema métrico;

##### Estudo do Meio

- Movimentos da Terra; dos
- Consequências dos movimentos da Terra.

## Guião da aula

18.11.2013

- Na semana anterior foi entregue a cada um dos alunos quatro folhas quadriculadas, tendo a estagiária pedido que desenhasses em cada folha um quadrado com  $1\text{dm}^2$ , pintassem, recortassem e que trouxessem na segunda-feira, uma vez que iremos iniciar a aula a partir dos  $\text{dm}^2$  elaborados por cada um dos alunos;
  - A aula será, então, iniciada com a colagem dos  $\text{dm}^2$  em papel de cenário, onde cada aluno colará os quadrados por si efetuados;
  - Terminada a colagem dos  $\text{dm}^2$ , a estagiária irá, juntamente com os alunos, explorar o resultado final:
    - “Cada um de vocês desenhou quatro quadrados, em que cada um tem  $1\text{dm}^2$  de área. Vocês desenharam esses quadros numa folha em que cada quadrícula tinha  $1\text{cm}^2$ , como é que fizeram para desenhar um quadrado com  $1\text{dm}^2$ ? Como é que chegaram a este resultado? (mostrando um dos quadrados elaborados)”
- O objetivo é que os alunos expliquem o seu raciocínio, chegando à conclusão que  $1\text{dm}^2=100\text{cm}^2$ , ou seja, cada quadrado com  $1\text{dm}^2$  contém 100 quadrículas com  $1\text{cm}^2$  cada, para a partir daqui chegarmos à conclusão que  $1\text{m}^2=100\text{dm}^2$ , uma vez que contém 100 quadrículas com  $1\text{dm}^2$  cada, que foi precisamente o que acabamos de construir.
- A partir da exploração do metro quadrado construído, a estagiária irá, então, proceder à explicação teórica das medidas de área do sistema métrico, desenhando no quadro uma tabela com as unidades de medida de área. Tendo como referência  $1\text{m}^2$ , a estagiária irá pedir aos alunos que também eles desenhem a tabela no caderno e a preencham corretamente; (**Anexo I**)
  - Depois de preenchida, a estagiária irá, aleatoriamente, pedir a alguns alunos que se dirijam ao quadro para completar a tabela;
  - Resolução, coletivamente, de conversões de unidades de área do sistema métrico; (**Anexo II**)

19.11.2013

- Será criado, na sala de aula, um ambiente alusivo ao tema em questão. Quando os alunos entrarem na sala, serão transportados para o espaço: a sala estará escura, um vídeo alusivo ao tema estará a ser projetado e haverá música de fundo;
- A aula iniciará-se com uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente;
- Será projetado um vídeo sobre a Lua, no qual os alunos deverão comentar algumas das suas características visíveis, à medida que a estagiária for colocando algumas questões ao longo da sua visualização;
- Movimentos da Lua:

Para a explicação do **movimento de rotação da Lua**, a estagiária irá projetar uma animação que representa uma simulação desse mesmo movimento, questionando os alunos, à medida que vai explicando, face ao que estão a observar:

- “A Lua está a girar em torno de quê?”;
- “Que nome se dá a este movimento que a Lua efetua em torno de si mesma?”;

Para a explicação do **movimento de translação da Lua**, a estagiária irá projetar uma animação que representa uma simulação desse mesmo movimento, questionando os alunos, à medida que vai explicando, face ao que estão a observar:

- “A Lua está a girar em torno de quê?”;
- “Que nome se dá a este movimento?”;
- “O movimento de translação da Lua dá origem a quê?”;

À medida que os movimentos da Lua forem sendo abordados, a estagiária irá relacioná-los com os movimentos, abordados anteriormente, da Terra, questionando os alunos face à relação existente entre os mesmos.

- A estagiária irá mostrar aos alunos um modelo giratório, construído por si, para explicar as fases da Lua e, de seguida, irá projetar um vídeo sobre esse mesmo tema;
- Projeção de uma animação sobre o eclipse solar e o eclipse lunar;
- No final da explicação teórica, serão ainda projetados dois vídeos: a primeira e a última viagem à Lua;
- Terminada a explicação dos conteúdos, a estagiária irá questionar os alunos sobre os mesmos, a partir de alguns exercícios práticos:

#### **Movimentos da Lua**

- “Exemplifica, explicando, o movimento de translação da Lua.”;
- “Qual é a duração deste movimento?”;
- “Este movimento dá origem a quê?”;
- “Exemplifica, explicando, os movimentos da Terra e da Lua em simultâneo.”;

#### **Fases da Lua**

- Serão solicitados quatro alunos, apenas um de cada vez, para identificarem uma fase da Lua presente num modelo das fases da Lua que a estagiária terá construído previamente; a estagiária irá direcionar a lanterna (Sol) para uma das aberturas do modelo, de modo a que a luz incida na Lua, e o aluno deverá desenhar no quadro a fase da Lua que está a observar, devendo os restantes alunos identificarem a fases da Lua em questão. O processo será o mesmo até estarem identificadas as quatro, principais, fases da Lua;

#### **Eclipses**

- - “Qual a diferença entre um eclipse solar e um eclipse lunar? Exemplifica, explicando.” .
- Síntese sobre todos os conteúdos abordados sobre o tema “Os astros”;
- Realização de uma ficha de trabalho sobre todos os conteúdos abordados sobre o tema “Os astros”;

- Correção da ficha de trabalho;
- Autoavaliação dos alunos. (**Anexo III**).



## **Anexo V – Projeto “Pássaro da Alma”**

# Projeto “O Pássaro da Alma”

## Fase I – Definição do problema

A definição do tema/ problema é a primeira etapa na escolha do projeto a realizar. Esta pode ser iniciada *“com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, numa história que é contada, uma situação-problema”* (Katz e Chard, 1997:57). O papel do educador é fundamental nesta fase, sendo determinante para ajudar a *“manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que se pode fazer.”* (Vasconcelos: 1998:140).

Na sala em que estive a estagiar não havia um projeto. Contudo, a partir da dinamização da história “O Pássaro da Alma”, questionei o grupo sobre o que achava de construir um pássaro para a sala, tendo o entusiasmo manifestado sido geral.

Dialogamos, então, sobre qual seria o pássaro a construir, tendo o D sugerido o pássaro das gavetas dos sentimentos, *“Podemos construir o pássaro das gavetas dos sentimentos”*, tendo o restante grupo concordado.

## Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Planear, confere ao educador uma flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não uma unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear. *“Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – faz-se uma previsão do (s) possível (eis) desenvolvimento (s) do projecto em função de metas específicas”* (Vasconcelos, 1998:15). Desta forma, a planificação não é estática, mas sim dinâmica uma vez que é possível ir reformulando à medida que novas informações e ideias vão surgindo.

O contributo das crianças é muito importante e, como tal, o educador deve estimular e contribuir para que estas estabeleçam um diálogo e reflitam quanto à viabilidade do que pretendem fazer, mantendo, também, o grupo interessado e cativado.

Nesta fase, iniciou-se, então, em grande grupo, a distribuição de tarefas tendo o grupo de crianças sido dividido em três pequenos grupos: um grupo ficou encarregue da estrutura do pássaro, um outro encarregue do desenho do pássaro e dois grupos ficaram encarregues da construção das gavetas.

### Fase III – Execução

#### 1ª Etapa: Construção do Pássaro das Gavetas

O grupo encarregue da estrutura do pássaro decidiu usar uma caixa de cartão, tendo utilizado papel autocolante colorido para tapar o seu exterior.



**Figura 1 e 2** Construção da estrutura do pássaro

Depois de terminada a estrutura do pássaro, o grupo partilhou com as restantes crianças o quê e como tinham feito, assim como os materiais utilizados.



**Figura 3** Apresentação da estrutura já concluída

Com a estrutura do pássaro concluída, o grupo do desenho procedeu então ao seu esboço. Primeiro, cada um dos elementos do grupo desenhou um pássaro das gavetas, tendo posteriormente todas as crianças votado no pássaro que mais gostavam, sendo o do R o escolhido.



**Figura 4** Contagem do número de votos de cada desenho

Escolhido o desenho, o grupo procedeu então à escolha do material que iria utilizar, tendo decidido que iria desenhar o pássaro numa folha de cartão azul. Antes de darem início ao desenho, verificaram se o cartão era do tamanho da estrutura do pássaro.

Desenhado o pássaro, o grupo decidiu usar lã para o seu rebordo, um botão para o olho e tecido para as patas. Com o pássaro desenhado e adornado, o grupo procedeu à sua colagem num cartão, para que parte da caixa não ficasse visível, *“Agora vamos ter de colar o desenho noutro lado, é que se não vai-se ver o castanho da caixa e fica feio”*, disse a CI enquanto colocava o pássaro em frente à caixa. A S sugeriu que utilizassem uma folha de desenho grande para colocarem atrás do pássaro e, posteriormente, na caixa, *“Podíamos colar uma daquelas folhas grandes de desenho na caixa e pôr lá o pássaro, assim já não se via a parte castanha”*, ao que a M.P contestou *“As folhas de desenho são muito fininhas, podíamos usar cartolina como fizemos com o pássaro”*, ao que o R propôs *“Podíamos era usar um daqueles cartões com que fizemos o jogo da memória para a prenda do pai”*. E assim foi, o grupo dirigiu-se ao sítio onde estavam os cartões e procedeu à colagem do pássaro no mesmo, tendo, posteriormente, colado o pássaro na estrutura.



**Figura 5** Desenho do pássaro concluído

Terminados estes dois estádios do processo de construção do pássaro, o grupo das gavetas procedeu, então, à construção das mesmas. Inicialmente dialogaram entre si para decidirem que materiais iriam usar para as gavetas, tendo chegado à conclusão que iriam utilizar pacotes de sumo/ leite pequenos para a sua construção, *“Podíamos usar pacotes pequeninos”*, sugeriu o F. Começaram, então, por cortar uma das partes dos pacotes, para que houvesse uma abertura, tal como uma gaveta, efetuando de seguida a sua limpeza. Cortados e limpos os pacotes, as crianças usaram bocados de jornais e cola branca para o seu exterior. No dia seguinte, já com os pacotes secos, decidiram pintá-los.



**Figura 6 e 7** Construção das gavetas

Quando o grupo propôs pintar os pacotes, já depois de terem colocado cola branca e pedaços de jornais, pensei logo que não iria resultar, pois a tinta iria descascar toda mal secasse. No entanto, não interfeiri e consenti que os pintassem. A tentativa erro também faz parte do processo de aprendizagem e, no dia seguinte, quando viram os pacotes secos uma das crianças disse de imediato *“Não ficaram nada bonitos. Não devíamos ter pintado por cima da cola.”*, disse a M.C, ao que o D respondeu *“Agora temos de arranjar uma solução”*. E assim foi, depois de analisarem todos os materiais de que dispunham na sala, o grupo optou por usar diversos tecidos para colocarem sobre os pacotes pintados. Preferindo, também, colocar tecidos todos diferentes em cada um dos lados dos pacotes, *“Podia-mos usar um bocadinho de cada um dos tecidos para cada lado do pacote”*, disse a F, tendo a M. C. respondido *“Boa, assim as gavetas vão ficar mais giras”*.



**Figura 8, 9 e 10** Construção das gavetas

Ao fim da manhã, enquanto as gavetas secavam, o grupo reuniu-se em grande grupo para dialogar sobre o que iria usar abrir e fechar as gavetas. O F sugeriu de imediato, *“Podíamos usar pedrinhas, colamos na gaveta e assim já dá para abrir e fechar”*, ao que o P.B respondeu *“Pedras não, podem descolar e depois temos de estar sempre a colar”*. O M.L sugeriu que se usassem rolhas, *“Já sei, podíamos usar daquelas rolhas que temos ali”*. A pedido da estagiária, levantou-se e foi buscar as rolhas, de cortiça, de que falava enquanto eu pegava numa das gavetas. Pedi-lhe que colocasse a rolha na parte frontal da gaveta, tendo este concluído de imediato *“Afinal não dá, a rolha é muito grande para aqui”*. Depois de várias sugestões, a S exclama *“Já sei! Vamos usar daquelas continhas que tem ali na caixinha. Fazemos um furo na gaveta e pomos um fio com a continha”*. E assim foi, durante a tarde, depois de as gavetas já estarem secas, enquanto a estagiária e a educadora furavam as

gavetas, o grupo ia pondo o fio na conta e, de seguida, colocava na extremidade da gaveta.

Enquanto o grupo colocava o fio, já com a conta, nas gavetas, a estagiária ia fazendo a abertura para a colocação das gavetas. Como este era um processo que envolvia utilizar um x-ato, não houve intervenção das crianças, uma vez que havia o risco de estas se magoarem.

Já com todas as aberturas necessárias, o grupo procedeu, então, à colocação das gavetas tendo, assim, terminado a construção do pássaro das gavetas dos sentimentos.



**Figura 11** Pássaro das Gavetas dos Sentimentos concluído

Tal como é possível observar nos registos fotográficos apresentados, todo o processo de construção do pássaro das gavetas foi feito pelas crianças, com a exceção da abertura das gavetas e do furo nas mesmas. No entanto, desde a escolha dos materiais ao processo propriamente dito, como recortar, pintar, colar, medir, desenhar, foi tudo feito pelo grupo de crianças, que teve uma participação bastante ativa em todo o processo de construção.

## 2ª Etapa: Introdução das Ciências Experimentais

Uma vez que a construção do Pássaro das Gavetas já estava concluída, este foi utilizado como dispositivo pedagógico para a introdução das ciências

experimentais. Uma vez que se tratava de um pássaro, a atividade experimental escolhida, para introduzir as ciências experimentais, teve como ponto de partida penas de pássaros.

Cada criança foi vendada à porta da sala, entrando, apenas, uma de cada vez. No interior da sala encontrava-se uma caixa coberta com um pano que continha um recipiente com água. Guiada pela estagiária, a criança dirigia-se, então, a esta caixa, onde colocava a sua mão de forma a descobrir o que se encontrava no seu interior.

Já com todas as crianças na sala, estas depararam-se com um elemento em grande destaque. Como este se encontrava coberto com um pano, tentaram adivinhar o que se encontrava por debaixo do mesmo. Depois de várias tentativas, e com a intervenção da estagiária questionando sobre o que faltava na sala, o B. F respondeu de imediato *“É o Pássaro das Gavetas!”*.

Retirado o pano, o T chamou logo a atenção que uma das gavetas estava aberta, *“Olha, tem uma gaveta aberta e tem lá uma lupa colada”*. O Pássaro tinha então, uma gaveta aberta, que continha no seu interior uma pena e que tinha, também, uma imagem de uma pessoa com uma lupa, e, possuía, ainda, um cientista no lado direito superior. O M.P mal reparou no cientista, exclamou *“Um cientista! Vamos fazer uma experiência, não é Joana?”*, ao que a estagiária afirmou positivamente.



**Figura 12 e 13** Momento de revelação do pássaro



A estagiária pediu ao M.P que se dirigisse ao Pássaro e retirasse o que estava no interior da gaveta.



**Figura 14** M.P a retirar a pena da gaveta que se encontrava aberta

Retirada a pena, questionei o grupo sobre o que seria, então, a experiência ao que o P.B respondeu *“Tem a ver com penas e vamos usar aquela água”*.

A estagiária questionou o grupo sobre o porquê de na gaveta estar uma pena, e não outro objeto, ao que o M.P respondeu *“Porque é um pássaro e os pássaros têm penas”*. *“E para que servem as penas?”*, perguntou a estagiária, tendo as respostas sido várias, *“Para cobrir o pássaro”* disse a Cl, *“Para voar”*, respondeu o D, *“Para ficar quentinho”*, disse a S e, por fim, *“Para não ficar molhado quando chove”*, disse o T. Com base nestas respostas, a estagiária perguntou *“Vocês acham que as penas protegem o pássaro da água?”*, ao que o B.F respondeu *“Eu acho que protege”*, ao contrário do M.L que disse *“Eu acho que não”*.

Tendo em conta a diversidade de opiniões, era pertinente que se realizasse experiências de aprendizagem que permitissem conhecer algumas características das penas das aves, nomeadamente a impermeabilidade e flutuação Para tal, dividimos o grupo em quatro pequenos grupos, constituídos por seis crianças, para analisar a flutuação e a impermeabilidade das penas.





Numa primeira fase, tanto a estagiária como a educadora, tentaram perceber quais as concepções das crianças sobre os conceitos, favorecendo o

desenvolvimento de competências de previsão, experimentação e observação, através de um questionamento direcionado

Foram facultados, a cada grupo, todos os materiais necessários, ou seja os recursos que iriam ser manipulados e explorados, sempre com o auxílio da estagiária e da educadora. Seguidamente deu-se, então, início à realização de dois procedimentos práticos distintos para analisar a flutuação e a impermeabilidade. Ao longo destes, foram colocadas algumas questões que conduziram à procura de respostas face à questão problema colocada.

O primeiro procedimento prático foi iniciado com uma questão problema: “O que acham que vai acontecer à pena quando a colocarmos na água?” (estagiária), ao que a F respondeu “Vai ao fundo”, ao contrário do M e do M.P que disseram, respetivamente, que “Vai ficar em cima” e “Vai flutuar”, tendo o N respondido que iria ficar molhada, “Vai ficar molhada”.

Para o registo das conceções utilizou-se uma tabela de dupla entrada, registando na coluna *O que pensamos que vai acontecer* o conhecimento prévio de cada criança e na coluna *O que observamos* as observações que analisaram.

	 O que pensamos que vai acontecer	 O que observamos
1 	“Vai ao fundo” “Vai flutuar”	“Quando empurramos vai ao fundo e quando largamos volta a subir e flutua”
2 	“A água vai passar a pena e vai ficar molhada” “A água vai escorregar”	“A pena não ficou molhada, porque é impermeável” “A água escorregou”

**Figura 15** Tabela de registo das conceções e observações

Após o registo de “O que pensamos que vai acontecer”, face à primeira atividade experimental (flutuação), uma das crianças executou o procedimento

colocando a pena no recipiente com água, verificando o que acontece, tal como é possível observar nos seguintes registos fotográficos.



**Figura 16 e 17** Elaboração e observação da primeira parte da atividade prática

Neste momento emergiram alguns comentários: *“Eu disse que a pena ia ficar em cima!”*, exclamou de imediato o M. P; *“Eu pensava que a pena ia ao fundo, mas afinal fica em cima”*, proferiu a F admirada; *“Ela é tão levezinha (pena) que é por isso que flutua”*, concluiu o M.

De forma a organizar as observações feitas pelas crianças, a estagiária questionou *“Afinal o que aconteceu à pena?”*:

*“Ela não foi ao fundo, nem sequer entrou na água”*, disse o N;

*“Ficou em cima da água”*, respondeu o M;

*“Flutuou, tal como eu tinha dito”*, concluiu o M. P.

*“Porque é que acham que a pena não foi ao fundo?”* (Estagiária):

*“Porque ela é muito levezinha”*, disse o M;

*“Porque é leve, se fosse pesada ia ao fundo”*, respondeu o N.

Foram, então, registadas as observações efectuadas pelas crianças na coluna *O que observamos*. (Figura 15).

Num segundo procedimento, o objetivo era responder ao termo da impermeabilidade das penas. A estagiária lembrou as crianças sobre o que o T

tinha sobre a utilidade das penas, para o pássaro não ficar molhado, e colocou a questão *Será que os pássaros ficam molhados quando chove?*:

*“Sim, porque eles vivem nas árvores e elas não são tapadas”*, disse a F;

*“Sim, e também devem ter muito frio”*, respondeu o M. R.

*E se colocarem água sobre esta pena, o que acham que vai acontecer?*  
(Estagiária):

*“A pena vai ficar molhada”*, respondeu o R;

*“A água vai passar a pena e vai ficar molhada”*, disse o N. V;

*“A água vai escorregar”*, concluiu o M.P.

Procedeu-se, novamente, ao registo na coluna *O que pensamos que vai acontecer* da tabela de registo (Figura 15) o conhecimento prévio de cada criança, seguindo-se, assim, a execução da atividade. Cada uma das crianças colocou a água no conta-gotas, tendo de seguida colocado uma gota de água em cima da pena.



**Figura 18, 19 e 20** Elaboração da segunda parte da atividade prática

Durante a execução do procedimento experimental, as crianças foram emergindo alguns comentários:

*“A água está a cair da pena”*, disse o M mal colocou a gota de água sob a pena;

*“Está a escorregar! Eu disse que a água ia escorregar”*, exclamou de imediato o M.P;

*“Se não mexermos a pena, a gotinha de água fica parada em cima dela”*, disse a F;

*“Agora vamos virar a pena ao contrário para a água cair. Como é que está a pena?”* (Estagiária)

*“Está seca”*, disse o M.R;

*“A água não passou para a pena”*, respondeu o R;

*“E porque é que acham que a pena não fica molhada?”*, questionou a estagiária:

*“Porque as penas são impermeáveis. Eu tenho uma capa que é impermeável e uso quando está a chover, porque não deixa entrar água”*, disse de imediato a M.

Tal como se sucedeu com a atividade prática anterior, inseriu-se na coluna *O que observamos* aquilo que as crianças mencionaram sobre as observações face à segunda atividade prática realizada. (Figura 15)

Terminada a atividade experimental, e através da análise das tabelas de registo, dialogamos em grande grupo acerca das previsões que apontaram, comparando-as com as observações que efetuaram após a realização da atividade prática.

### 3ª Etapa: Criação de um Laboratório

A partir do diálogo efetuado após a atividade experimental, a estagiária questionou o grupo sobre onde se iria colocar a cartolina que continha o registo da atividade prática (Flutuação/Impermeabilidade), tendo o grupo sugerido que se colocasse na área da casinha. Face a esta resposta, a estagiária questionou *“Mas aquela é a área da casinha, não tem lá nada relacionado com ciências,*

*pois não?*”, ao que o N respondeu *“Podíamos transformar a casinha num laboratório”*., tendo sido geral o entusiasmo das crianças. A estagiária e a educadora explicaram ao grupo que se se transformasse a casinha num laboratório, não haveria espaço para se colar a área da casinha num outro lugar da sala, questionando-o se tinham mesmo a certeza que queriam ficar sem essa área, ao que todos afirmaram afirmativamente, sem que nenhuma criança se opusesse.

Posto isto, foi estabelecido um diálogo com as crianças sobre quais os materiais necessários num laboratório, tendo as respostas surgido de imediato:

*“Microscópio, os cientistas precisam de microscópios para trabalhar”*  
(M.P)

*“Vamos precisar de luvas e óculos para proteger os olhos”* (B.F)

*“Batas, os cientistas usam batas nos laboratórios”* (M)

*“Conta-gotas”* (M.L)

*“Lupas”* (M.P)

*“Pinças”* (N)

*“Uma lanterna”* (M.P)

*“Um caderno e canetas para registar as experiências”* (CI)

*“Máscaras”* (B.F)

*“Balança”* (T)

*“Placar para pormos aquilo que observarmos”* (M.P)

*“Frasquinhos”* (M.L)

Terminada a lista de materiais necessários para o laboratório, em pequeno grupo, procedeu-se à organização da área da casinha, sendo retirados os materiais que não se enquadravam num laboratório.

No dia seguinte, a estagiária trouxe alguns dos materiais referidos, pelas crianças, para o laboratório, já havendo alguns na sala que a educadora tinha trazido, procedendo-se, então, à sua arrumação e criando-se, assim, um laboratório na sala.



**Figura 21 e 22** Transformação da área da casinha num laboratório

Em grande grupo foram estabelecidas as regras para o laboratório:

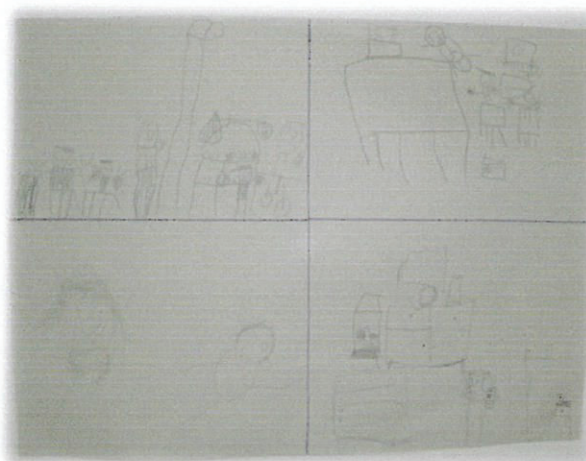
*“Só podem estar dois amigos no laboratório”, (M.L);*

*“Não estragar os materiais”, (B.F);*

*“Não ligar o microscópio quando não está a ser usado”, (M.P)*

*“Arrumar sempre o laboratório no fim”, (S).*

Em pequeno grupo, foi elaborada a ilustração de cada uma das regras, tendo estas sido, posteriormente, afixadas no laboratório.



**Figura 23** Ilustração das regras para o laboratório

## **Anexo VI – Avaliações**



## **Avaliações Semanais**

## **Avaliação da semana de 20 a 23 de maio**

A semana decorreu de forma bastante positiva, não havendo registos de incidentes críticos.

Durante esta semana foi realizada uma atividade experimental que consistia na flutuação e impermeabilidade das penas. Esta foi introduzida através do Pássaro das Gavetas construído, anteriormente, pelas crianças, servindo, assim, de dispositivo pedagógico para a introdução das ciências experimentais na sala. (ver Avaliações: Avaliação da atividade experimental: Flutuação/Impermeabilidade das penas)

As estratégias adotadas, elementos surpresos (água no recipiente e pássaro como dispositivo pedagógico) foram bem conseguidas, tendo proporcionado ao grupo uma atividade que os cativou, entusiasmou e interessou desde o primeiro momento. Não, foi em momento algum, necessário haver uma intervenção da minha parte, ou da educadora, para chamar a atenção do grupo ou de alguma criança em particular, tendo este estado em silêncio e participado sempre que necessário, à medida que as crianças iam entrando para desvendar o que estava no interior da caixa e já se encontravam dentro da sala as crianças que já tinham adivinhado, e nos diálogos estabelecidos ao longo de toda a atividade prática, respetivamente.

A atividade prática decorreu de forma bastante positiva, tendo os grupos trabalhado em conjunto e de forma harmoniosa. O facto de estes terem sido, previamente, decididos por mim e pela educadora, foi uma estratégia adotada de forma a proporcionar um bom ambiente, que consequentemente contribuiu para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança.

O facto de cada criança ter tido acesso a material e não ser necessário esperar para poder realizar a experiência, também foi um aspeto positivo.

Os grupos participaram ativamente em todo o processo da elaboração da atividade experimental proposta, colocando questões pertinentes, sendo, ainda, capazes que chegar a conclusões com base nos resultados obtidos.

As crianças tiveram, assim, a oportunidade de explorar conceitos como a flutuação e a impermeabilidade dos materiais, neste caso em concreto das penas, tendo também enriquecido o seu vocabulário científico e aprendido a manusear um conta-gotas, instrumento até então desconhecido pelas próprias.

No final, cada grupo analisou e refletiu sobre as conclusões a que tinha chegado:

- As aves são revestidas por penas;

- As penas são impermeáveis, porque não deixam atravessar a água;
- As penas flutuam porque leves.

De forma a verificar se o grupo tinha compreendido e adquirido os conhecimentos pretendidos, foi-lhes pedido que elaborassem um registo gráfico das duas atividades práticas realizadas. (ver Registos de Observação: Descrição diária nº5)

No dia seguinte à realização da experiência, durante o acolhimento, questionei o grupo sobre o local onde se iria colocar a cartolina com o registo da atividade prática, tendo este sugerido a área da casinha. Estabeleceu-se, então, um diálogo com o grupo, uma vez que a área da casinha não estava relacionada com a área das ciências. O grupo sugeriu que se construísse um laboratório na área da casinha, deixando esta de fazer parte das áreas da sala. Uma vez que todos concordaram, deu-se então início ao diálogo dos materiais necessários. (ver Projeto “O Pássaro da Alma”: 3ª Etapa: Criação de um Laboratório, p.13)

Com os materiais definidos, em pequenos grupos, procedeu-se à organização do espaço, sendo a casinha transformada num laboratório.

As crianças manifestaram-se, de forma geral, muito entusiasmadas e participativas ao longo de todo este processo.

A semana acabou com uma visita à sala dos 4 anos para a visualização da apresentação do seu projeto de sala “Os Avós”. Como esta apresentação decorreu já no fim da manhã, por volta das 11h45, o grupo apresentava-se cansado, não conseguindo prestar atenção ao que estava a ser dito. Contudo, houve crianças que manifestaram interesse e curiosidade, colocando, inclusive, questões como foi o caso do M.P. No entanto, de forma geral, o grupo mostrou-se desinteressado e aborrecido, tendo sido necessário intervir uma vez que estavam, constantemente, a falar com o colega do lado e, conseqüentemente, a perturbar quem estava a apresentar o seu trabalho.

## **Avaliações de Atividades**

## **Avaliação da atividade experimental: Flutuação/Impermeabilidade das penas**

Uma vez que a construção do Pássaro das Gavetas já estava concluída, este foi utilizado como dispositivo pedagógico para a introdução das ciências experimentais.

De modo a dar mais ênfase e a cativar as crianças, cada uma delas foi vendada à entrada da sala, entrando apenas uma de cada vez. Já no seu interior, a criança foi guiada até uma caixa, que se encontrava coberta com um pano, que continha um recipiente com água. O proposto era a criança colocar lá a mão, de forma a descobrir o que lá se encontrava.

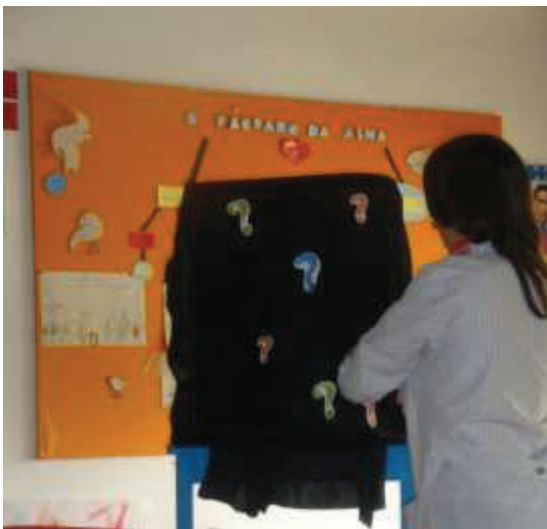
As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com esta primeira parte da atividade, não revelando às restantes crianças que iam entrando o que se encontrava, afinal, dentro na caixa.

Para além deste elemento, havia, então, o Pássaro das Gavetas em grande destaque na sala. Este encontrava-se coberto com um pano preto que continha diversos pontos de interrogação coloridos. **(Anexo I – Figura 1)** Questionadas sobre o que estaria por debaixo daquele pano, as crianças responderam coisas como “É uma televisão”, “Um ar condicionado” disse o M.P. Como as crianças não estavam a ser capazes de chegar à resposta pretendida, estando já a perder o foco, intervim e perguntei-lhes se não notavam nada de diferente na sala, se não faltava nada, ao que o B.F disse de imediato “É o Pássaro das Gavetas!”. Retirado o pano, o T chamou logo a atenção que uma das gavetas estava aberta, “Olha, tem uma gaveta aberta e tem lá uma lupa colada”. O Pássaro tinha então, uma gaveta aberta, que continha no seu interior uma pena e que tinha, também, uma imagem de uma pessoa com uma lupa, e, possuía, ainda, um cientista no lado direito superior. O M.P mal reparou no cientista, exclamou “Um cientista! Vamos fazer uma experiência, não é Joana?”, ao que eu afirmei positivamente. Pedi ao M.P que se dirige-se ao Pássaro e visse o que estava na gaveta. **(Anexo I – Figura 2)** Retirada a pena, questionei o grupo sobre o que seria, então, a experiência ao que o P.B respondeu “Tem a ver com penas e vamos usar aquela água”. Expliquei-lhes que iríamos verificar se a pena flutuava ou não quando colocada na água e o que aconteceria quando lhe colocássemos uma gota de água, se seria impermeável ou não. Aqui, mostrei-lhes que iríamos usar um conta gotas, instrumento científico desconhecido pelo grupo até então.

As crianças foram divididas em pequenos grupos e para além de terem ao seu dispor todo o material de que iriam necessitar, cada grupo possuía, ainda, uma tabela. Esta foi preenchida, por mim e pela educadora, antes e depois da realização de cada uma das atividades experimentais, com o que foi dito pelas crianças sobre o que pensavam que iria acontecer e sobre o que observaram. (**Anexo I – Figura 3**)

Terminadas as atividades, cada um dos grupos explicou às restantes crianças como tinham realizado cada uma das experiências, manifestando ser capaz de mobilizar os conhecimentos previamente adquiridos.


O facto de terem trabalho em pequenos grupos facilitou o processo de aprendizagem das crianças. A atividade correu muito bem, tendo as crianças manifestando-se muito interessadas, curiosas e entusiasmadas durante o decorrer de toda a atividade.



**Figura 1**



**Figura 2**

	 O que pensamos que vai acontecer	 O que observamos
1 	“Vai ao fundo” “Vai flutuar”	“Quando empurramos vai ao fundo e quando largamos volta a subir e flutua”
2 	“A água vai passar a pena e vai ficar molhada” “A água vai escorregar”	“A pena não ficou molhada, porque é impermeável” “A água escorregou”

**Figura 3**

## **Avaliação da hora do conto: dinamização da história O Nabo Gigante**

De modo a dinamizar a história “O Nabo Gigante”, de Alex Tolstoi, elaborei uma base em feltro, bem como todos os animais e personagens presentes na mesma.

Chegado à sala, o grupo deparou-se com o Pássaro das Gavetas em cima de uma das mesas, estando uma das suas gavetas abertas. Questionado o grupo de crianças sobre o porquê de aquela gaveta estar aberta, o M.P disse de imediato “Vamos ouvir uma história! Olha, tem livros na gaveta”, apontando para a imagem que se encontrava na parte de fora da gaveta. Eu afirmei positivamente e pedi ao M.P que fosse ver o que estava dentro da gaveta, para então ficarmos a saber sobre o que seria a história. Quando retirou o nabo, em feltro, de dentro da gaveta disse, assim como o restante grupo, “É uma laranja”, ao que eu respondi que não. Mostrei-lhes a bolsa que continha as imagens, assim como o livro, uma vez que a imagem era a da capa, e questionei-os, novamente. Expliquei-lhes que era, de facto, um alimento, mas que não era um fruto, tendo, então, chegado à resposta pretendida “É um nabo” disse o T.

Expliquei ao grupo que iria precisar da ajuda deles, pois à medida que eu fosse contando a história, teriam de ir colocando, pela ordem que estavam sentados, os respetivos elementos da história referidos. **(Anexo**

A dinamização d’ “O Nabo Gigante” correu, de uma forma geral, muito bem, tendo o grupo mostrando-se muito entusiasmado, participativo e bastante atento durante a mesma. Tendo, inclusivo, a S, durante o conto da história, sugerido que se colocasse os animais a puxar o nabo, tal como era referido na história. **(Anexo**

No final do conto da história, houve um diálogo com as crianças sobre a história, a mensagem inerente a esta, a importância de partilhar e ser amigo. De seguida, propus ao grupo que fizéssemos a contagem do número total de animais presentes na história, contando todos em conjunto à medida que eu apontava para cada um dos animais. Posto isto, questionei-os sobre como os poderíamos agrupar, ao que o P.B respondeu “Como só há animais de duas patas e quatro patas, podemos pôr os animais de duas patas de um lado e os de quatro noutro”. Eu consenti e fui então buscar uma cartolina para agruparmos os animais segundo o número de patas. Primeiro, fizemos a contagem dos animais de duas patas e de seguida, dos animais de quatro patas, tendo a F e o P.B feito a representação numérica de cada conjunto.



Posteriormente o grupo procedeu, então, à contagem do número de patas de cada conjunto, tendo o N e o T feito o registo numérico da mesma. (**Anexo**)  
Contados os animais de cada conjunto, assim como o seu respectivo número de patas, questionei o grupo sobre como procederíamos para responder à questão de partida “Quantas patas têm, ao todo, os animais da história?”, ao que o N respondeu “Temos que pôr um x aqui”, apontando para o espaço em branco entre o 7 (nº de animais com quatro patas) e o 4 (nº de patas de cada animal). Afirmei que sim, e expliquei que aquele sinal era o de vezes e que, uma vez que tínhamos o número de patas (quatro) se repetia sete vezes, teríamos, então, de usar a multiplicação. Quando questionados sobre o procedimento a realizar para sabermos o número total de patas do conjunto de animais com duas patas, a resposta foi imediata “Vamos usar o x” disse o B.F “Para multiplicar” completou o P.B.

Procedemos então à soma do número total de patas de cada conjunto, não havendo dúvidas de que o grupo tinha compreendido a atividade realizada. Terminada a atividade, a F perguntou “Joana, posso desenhar os animais?” ao que eu consenti, tendo logo de seguida o M.L pedido também para fazer o registo de um dos conjuntos. (**Anexo**)

Enquanto realizávamos a atividade, foi preciso intervir para chamar a atenção do grupo, uma vez que algumas das crianças se encontravam, constantemente distraídas.

Tirando esta situação, e o facto de não terem associado, de imediato, a imagem ao nabo, correu tudo bem, tendo a estratégia adotada cativado e entusiasmado as crianças.

Enquanto a F fazia o registo dos porcos, o M.L disse “Quero desenhar os gatos”, ao que eu lhe disse “Tens de esperar que a F acaba para poderes ir para o lugar dela”, tendo o M.L dito de imediato “Mas eu não sei esperar Joana”, ao que eu lhe respondi “Então tens de aprender M”, tendo este dito “Tenho de abrir a gaveta da espera, não é?”.



**Figura 1** Dinamização da história “O Nabo Gigante”



**Figura 2** S. coloca os animais, por ordem de referência na história, a puxar o nabo



**Figura 3** Contagem do número de animais de cada conjunto e respectivas patas



**Figura 4** F e M. L a fazerem o registo dos animais de acordo com os respetivos conjuntos