



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Cláudia Maria Medeiros Galego

Orientação: Prof^ª. Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Ponta Delgada, outubro de 2014



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio elaborado na Universidade dos Açores para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação científica dos Profs. Doutores Raquel José de Jesus Vigário Dinis e Adolfo Fernando da Fonte Fialho.

Ponta Delgada, outubro de 2014

Índice geral

Índice de anexos	IV
Lista de siglas utilizadas e índice de quadros	V
Agradecimentos	VI
Resumo	VIII
Abstract	IX
Introdução	1
Capítulo I – Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..6	
2. A docência e as dinâmicas de formação.....9	
3. O primeiro contato com a instituição escolar e as ambições da estagiária12	
4. Utilização da observação como instrumento primordial para a prática educativa.....15	
5. A prática educativa supervisionada e as dinâmicas do estágio pedagógico.18	
5.1. O projeto formativo como instrumento delineador da nossa ação18	
5.2. As sequências didáticas como elementos norteadores da prática23	
5.2.1. A planificação da prática educativa.....23	
5.2.2. A lecionação e os seus contextos25	
5.2.3. A reflexão sobre as práticas27	
5.2.4. A avaliação das aprendizagens.....28	
Capítulo II – O questionamento na sala de aula	31
1. A comunicação em sala de aula	32
1.1. O processo da comunicação	32
1.1.2. A aprendizagem da linguagem escrita e oral	34
1.2. Os métodos pedagógicos e a sua importância no processo de comunicação.....	37
1.2.1. Métodos centrados no Professor	41
1.2.2. Métodos centrados no aluno	44
1.2.3. Métodos Interativos	45

1.2.4. Métodos baseados na experiência	47
2. A importância das perguntas no processo de ensino-aprendizagem	49

Capítulo III – As Práticas Educativas e Curriculares: o questionamento na sala de aula

1. Contextualização da prática educativa supervisionada no Ensino Pré-Escolar (PES I).....	52
--	----

1.1. Caracterização do contexto em que se desenvolveu a prática educativa supervisionada no Ensino Pré-Escolar (PES I).....	53
---	----

1.2. Caracterização do meio envolvente à escola	53
---	----

1.3. Caracterização e organização da sala de atividades	54
---	----

1.4. Caracterização do grupo de crianças e das rotinas da sala de atividades.....	54
---	----

1.5. O questionamento em contexto letivo da Educação Pré-Escolar	58
--	----

1.5.1. Descrição de momentos de lecionação no Ensino Pré-Escolar	58
--	----

1.5.1.1. Primeiro momento de lecionação na Educação Pré-Escolar.....	58
--	----

1.5.1.2. Segundo momento de lecionação na Educação Pré-Escolar.....	63
---	----

1.5.2. Análise e reflexão sobre as práticas de questionamento desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar.....	67
--	----

1.5.2.1. Utilização do questionamento para criar um clima social positivo em sala de atividades e para levar as crianças à participação.....	69
--	----

1.5.2.2. Utilização do questionamento para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimento/conceções prévias das crianças sobre os assuntos a abordar	70
---	----

1.5.2.3. Utilização do questionamento para obter <i>feedback</i> das crianças no momento de lecionação	72
--	----

1.5.2.4. Utilização do questionamento como forma de rever e consolidar os assuntos anteriormente trabalhados	73
--	----

1.5.2.5. Utilização do questionamento no acompanhamento ao trabalho de grupo/individual das crianças.....	73
---	----

1.5.2.6. Utilização do questionamento para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de atividades	74
---	----

2. Contextualização da prática educativa supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	75
2.1. Caracterização do contexto em que se desenvolveu a prática educativa supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
2.2. Caracterização do meio envolvente à escola	76
2.3. Caracterização e organização da sala de aula	77
2.4. Caracterização da turma e das dinâmicas de sala de aula	78
2.5. O questionamento em contexto letivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
2.5.1. Descrição de momentos de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
2.5.1.1. Primeiro momento de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico...79	
2.5.1.2. Segundo momento de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico ...82	
2.5.2. Análise e reflexão sobre as práticas de questionamento desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar.....	86
2.5.2.1. Utilização do questionamento para criar um clima social positivo em sala de aula e para levar os alunos à participação.....	89
2.5.2.2. Utilização do questionamento para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimento/concepções prévias dos alunos sobre assuntos a abordar.....	90
2.5.2.3. Utilização do questionamento para obter <i>feedback</i> dos alunos no momento de lecionação	92
2.5.2.4. Utilização do questionamento como forma de rever e consolidar os assuntos anteriormente trabalhados	93
2.5.2.5. Utilização do questionamento no acompanhamento ao trabalho de grupo/individual dos alunos.....	93
2.5.2.6. Utilização do questionamento para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de atividades	95
Considerações Finais	96
Referências Bibliográficas	100
Anexos.....	110

Índice de Anexos

ANEXO I - Planta da sala de atividades

ANEXO II - Constituição do grupo de crianças

ANEXO III - Rotina diária do grupo

ANEXO IV - Registo fotográfico da rã e do cágado

ANEXO V - Caixa surpresa

ANEXO VI - Experiência da fluutuabilidade

ANEXO VII - Ficha de preenchimento da experiência da fluutuabilidade

ANEXO VIII - Resultados da experiência da fluutuabilidade

ANEXO IX - Cartaz preenchido em grande grupo

ANEXO X - Experiência da dissolução

ANEXO XI - Ficha de preenchimento da experiência da dissolução

ANEXO XII - Cartaz preenchido em grande grupo

ANEXO XIII - Resultados da experiência da dissolução

ANEXO XIV - Planta da sala de aula

ANEXO XV - Constituição da turma

ANEXO XVI - Horário da turma

ANEXO XVII - Mapa da Península Ibérica

ANEXO XVIII - Maquete: estrutura da pele

ANEXO XIX - Maquete: estrutura da pele - legendada

Índice de quadros

Quadro 1 - Intervenções pedagógicas em contexto estágio no Ensino Pré-Escolar.....	21
Quadro 2 - Intervenções pedagógicas em contexto estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
Quadro 3 - Animais que estavam na caixa surpresa.....	62
Quadro 4 - Categorias de análise (Ensino Pré-Escolar)	67
Quadro 5 - Avaliações das sequências didáticas (indicador <i>partilha de informações e conhecimentos</i>)	68
Quadro 6 - Categorias de análise (1.º Ciclo do Ensino Básico)	87
Quadro 7 - Avaliações das sequências didáticas (indicador <i>partilha de informações e conhecimentos</i>)	88

Lista de siglas utilizadas

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PFI – Projeto Formativo Individual

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PAA – Plano Anual de Atividades

CREB – Currículo Regional da Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEP – Orientações Curriculares e Programas

CEI – Currículo Específico Individual

Agradecimentos

Neste ponto, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma tiveram um papel ativo na minha formação, seja como pessoa ou futura profissional.

Dedico este trabalho aos meus pais, que estiveram sempre presentes ao longo da minha formação, sem eles não seria possível chegar até aqui. Agradeço o esforço, o carinho, a confiança, a atenção e, sobretudo a escolha das palavras, que ao longo desta jornada foram ditas, para que, a força e a coragem estivessem sempre presentes no meu pensamento. Obrigada por me ajudarem a realizar o meu sonho!

Ao meu namorado Nuno Trindade, por me ter apoiado em todos os momentos, pela sua paciência, compreensão, cumplicidade, tolerância, força e sobre tudo pelo amor demonstrado todos os dias. Obrigada!

Aos meus irmãos Nuno e Ana, que sempre tiveram um sorriso, um abraço nos momentos bons e menos bons. Aos meus sobrinhos João Paulo e Matilde que à sua maneira deram o seu apoio. Obrigada!

Aos meus falecidos avós, que não estando presentes, estão presentes. A eles devo parte da pessoa que sou hoje. Muito Obrigada!

À minha amiga Bianca Maçaroco agradeço o apoio, as palavras e a sua amizade nesta etapa. Obrigada!

Aos orientadores Prof. Doutor Adolfo Fialho (Prática Educativa Supervisionada I) e à Prof^a. Doutora Raquel Dinis (Prática Educativa Supervisionada II), agradeço a orientação que me foi dada no decorrer dos estágios, pelas vossas palavras sábias, pelos apoios nas horas de mais aflição e pelo auxílio que prestaram durante essa etapa. Obrigada aos dois. À Educadora Cooperante Elizabete Bettencourt e ao Professor Cooperante Paulo Freitas pelas dicas, sugestões e incentivo que me deram. A todos eles o meu muito obrigado, pois houve dias em que apenas um sorriso bastava para tranquilizar a ansiedade própria deste processo.

Às/aos crianças/alunos com quem trabalhei, agradeço a todos pelos seus sorrisos, pelas lágrimas, pelos abraços, pelas confissões e, acima de tudo pela amizade. Obrigada, sem vocês não era possível chegar ao fim!

Queria agradecer de forma particular à Coordenadora de Mestrado Prof^a. Doutora Maria Isabel Condessa, pela sua disponibilidade e atenção em ouvir as minhas preocupações e medos e, pela dedicação e profissionalismo demonstrado no desenvolvimento deste relatório. O meu muito obrigada!

Aos meus orientadores de relatório de estágio, a Prof^a. Doutora Raquel Dinis e o Prof. Adolfo Fialho, pela compreensão, incentivo, disponibilidade e acima de tudo, por terem aceitado orientar o meu trabalho. O meu muito obrigada!

Agradeço à D. Conceição, à D. Grimaneza do Secretariado do Departamento de Ciências da Educação toda a disponibilidade, a amizade e, também pelas suas palavras de incentivo. Obrigada!

Agradeço também a todos aqueles que acreditaram que era possível o “cortar da meta”, aos que não acreditaram ou não quiseram acreditar...eis a prova de que tudo é possível!

Por último a mim, ao esforço, às lágrimas, aos sorrisos. A todas as barreiras ultrapassadas ao longo desta jornada, não esqueço os últimos 10 meses e, aquelas que não de vir.

Ao questionamento que nos leva a um pensamento sem limites e sem horizontes.

Resumo

O presente documento procura relatar as vivências experimentadas aquando do nosso Estágio Pedagógico, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e de Prática Educativa Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assumindo o nosso Estágio Pedagógico como elemento central da presente discussão, apresentaremos, de uma forma generalizada, um conjunto de relatos que procurarão evidenciar a forma como o mesmo decorreu e referenciar algumas das variadas e pertinentes práticas que desenvolvemos e que foram essenciais para a nossa formação enquanto futuros profissionais de educação. Procuraremos, refletir de forma retrospectiva, descritiva interpretativa e prospetiva acerca das dinâmicas práticas subjacentes às intervenções desenvolvidas, tendo sempre em conta a articulação entre o currículo e o próprio pensamento dos alunos, assumindo uma clara atitude de quem educa para-o pensar.

No contexto da nossa abordagem a estas práticas, elegemos o questionamento e a significação das conceções pedagógicas e didáticas como referências centrais para a promoção do saber, aproveitando e trabalhando os porquês das crianças-alunos, e assumindo esta como uma realidade fundamental no desenvolvimento das dinâmicas educativas, curriculares e didáticas. Assim, este trabalho assume-se como uma construção do saber profissional da estagiária nas diversas dimensões do respetivo perfil profissional.

Neste documento apresentam-se os fundamentos sobre os quais se apoiaram as práticas da estagiária de forma a dar consistência, desde logo, à problemática de como é que se aprende com significados gerados nos processos de comunicação, envolvendo o pensar e o questionar como verbos e contextos de aprendizagens das crianças-alunos e do desempenho do(a) Educador(a)/Professor(a).

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio pedagógico patente neste relatório visa a formação das crianças-alunos como pessoas e cidadãos ativos, capazes de questionar, refletir e de agir conforme o seu pensamento, de forma a serem capazes de criar significado nas suas ações, tendo sempre por base uma educação para todos alunos/crianças e docentes.

Palavras-chave: Educação, Práticas Educativas, Questionamento, Significação.

Abstract

This document concedes our experiences during the practicum, within the realm of the course subjects for the Supervised Educational Practice I and II Master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Elementary Education.

Assuming our pedagogical stage as a central element of this discussion, we present, in a generalized format, as the training took place and referencing some relevant practices that were crucial to our preparation as future education professionals. This forces to reflect retrospectively, interpretative and descriptive, about dynamic practice of the underlying developed, taking into account the articulation with the curriculum and the student's own thinking.

In the context of our approach to these practices, we are able to present the questioning and the significance of pedagogic and didactic concepts as central references for the promotion of knowledge, assisting and working the educative dynamics of whys of child learners, and assuming this as a fundamental reality in the development of and to take advantage of questions from the children-students. These are crucial for the educational, curricular and instructional dynamics. This work is defined as a building block for trainee development in various dimensions of their professional profile.

In this report we present the foundation on which the supported practices provide consistency in the learning process. From the outset, the strategy of how one learns with the meanings generated in the communication process, involving thinking and questioning the respective contexts for the learning of children-students and the performance of students, educator and teacher.

The work developed during this practicum is aimed at training children-students. They will develop as individuals and active citizens, able to question, reflect and act on their thoughts in order to create meaningful actions based on their education for children/students, educator and teacher.

Keywords: Education, Educational Practices, Questioning, Meaning.

"Acredito que a primeira função do educador é ensinar a ver, sentir e fazer.
Não estamos lidando com robôs, e sim com pequenos seres
em plena descoberta do conhecer e o experimentar".

Vanessa Clariza Pena

Introdução

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e Prática Educativa Supervisionada II (PES II), inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como componente de avaliação desta disciplina. De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, artigo 17.º, de 22 de fevereiro, e com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, para a aquisição de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa elaborar uma “dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final”. Segundo, a alínea 3) do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, “o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais”.

Este Relatório, intitulado *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta as linhas estruturais e transversais que acompanharam as práticas educativas no contexto do nosso estágio pedagógico.

Refletindo sobre o tema-título do relatório, a sua escolha partiu particularmente da ideia de que o docente, por vezes, se esquece que por detrás do aluno está uma pessoa, e por trás desta pessoa está uma criança. Eu, como futura Educadora/Professora, pretendo munir-me de conhecimentos e saberes da Educação no campo do pensar, das emoções, do próprio expressar, do pensar e do sentir.

A criança é por natureza muito curiosa e questionadora. Contudo, no seu dia a dia, em contexto escolar e entre os adultos, a sua natureza é/ou pode ser - “abafada”. É necessário, de certa forma, que o(a) Educador(a)/Professor(a) saiba aproveitar e trabalhar os porquês das crianças, aspeto fundamental na gestão das dinâmicas educativas, curriculares e didáticas. Assim, o(a) Educador(a)/Professor(a) deve saber aproveitar o questionamento da/do criança/aluno pois este é um processo educacional de libertação para as elas. A sua valorização, desde muito cedo, pode ser uma vantagem para que a curiosidade da criança se mantenha.

Foi desta forma que, na minha ação enquanto estagiária, procurei dar mais atenção aos conhecimentos prévios das crianças, bem como, trabalhar os reais fundamentos dos seus porquês, pois ambos são fundamentais para a gestão de uma boa dinâmica

educativa, curricular e didática. Logo, o questionamento intencional na sala de aula é, e deve ser utilizado como, um instrumento fulcral para uma orientação metacognitiva.

Nesta ordem de ideias, podemos verificar que Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) têm como objetivo geral “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (p.16, alínea f), pois para despertar essa curiosidade e o pensamento crítico, antes de tudo, o(a) Educador(a)/Professor(a) tende realmente a saber o significado de educar. Este objetivo, na minha opinião, vai ao encontro do meu tema-título, pois prova que desde muito cedo os Educadores nas suas práticas pedagógicas têm de por à prova a curiosidade e o pensamento crítico das crianças.

Como pessoa, formanda e futura Educadora/Professora, sempre considerei e considero que o questionamento deve estar presente no currículo destinado a crianças e jovens, desde muito cedo e até à universidade. No entanto, e para que isso seja possível, é necessário que, o(a) Educador(a)/Professor(a), em primeiro lugar, saiba quais os seus desejos, os seus objetivos e as suas angústias. Após este período de conhecimento próprio é que o docente está preparado para olhar o aluno como uma pessoa.

Neste sentido, podemos ver que o maior objeto de inquietação do homem é de facto a Educação. Esta é e sempre será a sua maior preocupação. A Educação tende a elevar todos os conhecimentos assimilados e adquiridos ao longo da vida, levando assim a cabo uma boa filosofia de vida.

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no documento orientador intitulado Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004) está explanado que o docente deve executar a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (p. 17, alínea h).

Importa, pois, organizar e desenvolver práticas educativas e curriculares, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista o desenvolvimento das crianças e alunos como pessoas, cidadãos sujeitos aprendentes, a partir das suas vivências e experiências e através da (re)construção das várias áreas de conteúdo e das dinâmicas transversais do currículo, potenciando a capacidade de questionamento e de expressão.

Neste sentido, o presente relatório assume-se assim como um documento proveniente de um processo de preparação/ação/reflexão/formação sobre o tema em

destaque, dando ênfase à teoria que posteriormente foi posta em prática. Neste aspeto podemos afirmar que a própria ação fornece elementos de clarificação conceptual.

O nosso trabalho encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, a atenção recai sobre o esperado perfil de um docente nos dias de hoje, tal como sobre aquelas que são as várias componentes da sua formação, bem como a da sua prática educativa diária.

Neste capítulo, abordam-se vários pontos relacionados com a formação e a prática, propriamente dita, contendo os seguintes pontos: o Perfil do Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico; a docência e as Dinâmicas de formação; o primeiro contato com a instituição escolar e as ambições da estagiária; a utilização da observação como instrumento primordial para a prática educativa; A prática educativa supervisionada e as dinâmicas do estágio pedagógico; o projeto formativo como instrumento delineador da nossa ação; as sequências didáticas como elementos norteadores da prática (a planificação, a lecionação, a reflexão e a avaliação).

No segundo capítulo é apresentada a temática do questionamento na sala de aula. Neste ponto, vamos apresentar a comunicação na sala de aula, o seu processo e a aprendizagem da linguagem. Falaremos também nos métodos pedagógicos e nas suas vantagens e desvantagens. Como não podia deixar de ser, vamos também refletir sobre o que é de facto uma pergunta e qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro, e último, capítulo deste relatório, apresenta-se tudo aquilo que faz referência às práticas educativas supervisionadas, isto é, a contextualização da PES I e PES II, a caracterização do contexto, do meio, da sala de atividades e da sala de aula, do grupo de crianças, da turma, das suas rotinas e das suas dinâmicas, tanto na disciplina de PES I com na disciplina de PES II. Finalizando cada um destes pontos vamos descrever e analisar dois momentos de lecionação referentes a cada estágio.

No final deste relatório serão ainda apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e, por fim, os anexos.

Concluimos a nossa introdução ao nosso trabalho adiantando aqueles que elegemos como sendo os seus objetivos centrais, a saber:

- 1.** Refletir de forma crítica e fundamentada sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

2. Aprofundar conhecimentos sobre as metodologias de questionamento e a sua importância no contexto de sala de aula;

3. Desenvolver práticas promotoras do questionamento em sala de aula;

4. Analisar as implicações do desenvolvimento de práticas educativas e curriculares promotoras do questionamento em sala de aula.

Introduzido que está o nosso trabalho, convidamos o leitor a fazer uma viagem guiada pelas nossas experiências de estágio, que se iniciará com uma abordagem inicial de caráter enquadrador, que nos propomos fazer já no capítulo que se segue.

CAPÍTULO I

Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- 1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**
- 2. A docência e as dinâmicas de formação**
- 3. O primeiro contato com a instituição escolar e as ambições da estagiária**
- 4. Utilização da observação como instrumento primordial para a prática educativa**
- 5. A prática educativa supervisionada e as dinâmicas do estágio pedagógico**
 - 5.1. O projeto formativo como instrumento delineador da nossa ação**
 - 5.2. As sequências didáticas como elementos norteadores da prática**
 - 5.2.1. A planificação da prática educativa**
 - 5.2.2. A lecionação e os seus contextos**
 - 5.2.3. A reflexão sobre as práticas**
 - 5.2.4. A avaliação das aprendizagens**

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introduzido que está o nosso trabalho, dedicamo-nos agora àquele que é o nosso primeiro capítulo. Ao longo deste capítulo, procuraremos fundamentar aqueles que entendemos serem os aspetos fundamentais a considerar na formação e no perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como alguns aspetos relacionados com a nossa prática pedagógica.

Completaremos este capítulo fazendo referência aos documentos que fomos construindo ao longo de todo o processo, que nortearam as nossas práticas de estágio.

1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A definição do perfil de desempenho profissional do Professor do 1.º Ciclo e o do Educador de Infância tem assistido a um processo de muitas mudanças, nomeadamente ao nível social, económico e cultural, que têm afetado a nossa sociedade. Neste sentido, Giddens (2000) considera que, por via de tais mudanças, deparamo-nos com novos cenários marcados por um “reaparecimento das identidades culturais em diversas partes do mundo” (p. 24).

Nesta ordem de ideias, e considerando o processo de mudanças pelo qual a sociedade está a passar: a escola assume-se como uma importante aliada. Espera-se que a escola esteja atenta à sociedade dos dias de hoje. A este respeito Hargreaves (2003) assume ser importante que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (p. 23). É neste sentido que se realça a importância dada à Educação, que deve ser feita de forma harmoniosa e integral para cada indivíduo, de modo a que cada qual dê o seu melhor contributo à sociedade em que vive.

Nesta linha de pensamento e na perspetiva de Pires (2005) “a complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais numa sociedade inovadora, exigem uma nova abordagem educativa que contemple novos quadros conceptuais, a construção de novos percursos formativos mais adequados a esta realidade” (p. 72). Estará a escola preparada para tal desafio? O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem-se determinantes neste contexto, uma vez que são constantemente convocados a fazer despertar nos educandos um conhecimento mais consciente de si mesmos, como pessoas e indivíduos, para que estes

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

sejam capazes de escolher um melhor caminho a seguir, que os complete, quer como profissionais, quer também como pessoas.

A Educação, nos dias de hoje, tem como desafio a melhoria da qualificação das pessoas e, desta forma, é necessário um corpo docente cada vez mais qualificado, capaz de contribuir para uma melhor qualidade do ensino e, conseqüentemente, do sucesso dos alunos.

O conceito de Educação é algo de abstrato e difícil de definir. No entanto, é uma realidade que nos "persegue", que é inerente à própria vida humana, e que valoriza a formação educacional e pessoal de cada indivíduo.

Ser Educador/Professor, nos dias de hoje, requer por parte do docente uma entrega constante à profissão. O docente tem de aplicar-se na sua profissão e ter a capacidade de mobilizar os seus conhecimentos, para que estes não se esgotem na sua formação inicial. A profissão docente é um ofício onde a formação não tem fim, pois as constantes mudanças da sociedade atual implicam um forte investimento na sua aprendizagem e conseqüente crescimento.

Não se educa as/os crianças/alunos somente por educar. A Educação tem um fim a atingir que é o de aperfeiçoar e despertar o Homem para o Mundo. Tal como nos lembra Paulo Freire “educar é um ato político”. Assim, podemos dizer que toda a prática pedagógica tem um propósito.

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, no seu capítulo I, aponta-nos para alguns pressupostos sobre o perfil geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário. Os capítulos II, III, IV e V do mesmo documento apresentam as dimensões que devem ser tidas em conta por parte dos docentes dos referidos níveis de ensino, designadamente: a Dimensão profissional, a social e ética; a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e por fim, a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Ao ingressar-se numa carreira, seja em que profissão for, é importante que se possua determinadas características e que se tenha um perfil específico para se assumir as funções que nos são atribuídas. Neste contexto, e no que respeita à profissão docente, Alonso e Roldão (2005) caracterizam o perfil do Educador de Infância e do Professor em quatro dimensões, são elas:

- “a dimensão profissional, social e ética;

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade;
- a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (p. 51).

No que diz respeito à *dimensão profissional, social e ética* podemos afirmar que esta recai sobre uma dimensão deontológica e de questões sociais que estão relacionadas com o ensino, nomeadamente o desempenho profissional. O desempenho do docente é fundamental para o ensino na medida em que, na tentativa de ensaio, o Professor explica, exprime e procura na sala de aula momentos em que alunos se possam exprimir, explicar, e libertar o seu pensamento.

No caso da *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, esta está ligada às funções e atividades específicas dos Professores. Nesta dimensão está patente o domínio e a utilização das tecnologias de informação, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e ainda a promoção de aprendizagens significativas. A este respeito, Alonso (2002) diz-nos que é “a partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade e voltar de novo à realidade é um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa” (p. 413).

Ainda nesta dimensão está também presente a comunicação. A comunicação é algo que fazemos sem que nos darmos conta, aplicando-a de forma escrita, oral e gestual. Nos dias de hoje, existem vários meios de comunicação e, o docente é naturalmente convidado a aplicá-los na sua sala de aula, como forma de estudo ou como experimentação, já que a escola é um lugar de integração por excelência, de todos os conhecimentos.

A *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* engloba a ação do Professor de acordo com a sua posição na escola e com a forma como este se organiza junto do meio. Quando se diz que o docente faz parte da organização da escola, isto quer dizer que ele, juntamente com os demais, é responsável pela orientação educativa e curricular, pelo que desta forma está a prestar um serviço à comunidade. Nesta dimensão, Nóvoa (1995) evidencia a importância da escola na sociedade, uma vez que, é na nesta instituição que se centram o maior número de pessoas instruídas, isto é, “grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está centrado nas escolas” (p. 31).

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Finalmente, temos a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, que acentua a importância da reflexão e da investigação do docente ao longo da sua carreira, ou seja, está relacionada com o reconhecimento profissional.

É importante salientar que todas estas dimensões “permitirão aos professores agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional, mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais” (Alonso, 2005, p. 51) e que, tal como nos adianta Canário (2007), é na instituição escolar que o Professor “aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional” (p. 17).

Em jeito de síntese, podemos adiantar que o docente, na sua busca pelo aperfeiçoamento das suas práticas, está em constante formação. Neste contexto, dedicaremos a próxima parte deste nosso capítulo a esta temática, que assume especial relevância no âmbito do nosso trabalho.

2. A docência e as dinâmicas de formação

A Educação, por si só, deve ser encarada como um processo contínuo e que se prolonga até ao fim da vida, no qual o indivíduo tem um papel ativo. Como já foi referido anteriormente, o processo educacional tende a adaptar-se à própria sociedade e, por este motivo, ao longo dos tempos, o processo de formação de docentes tem vindo a ser repensado e até mesmo modificado.

Antes de mais, o Professor é um cidadão com direitos e deveres tal como todos os Homens e, também no contexto da sua formação, possui deveres profissionais que devem ser refletidos. Neste contexto, Sousa (2000) afirma que “para que haja uma formação de qualidade, há que apostar em dois pilares cruciais: a valorização da prática pedagógica e a formação do professor como pessoa” (p. 1). A este respeito, Gómez (1995) adianta ainda que tal realidade deve assumir-se como “um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (p. 108).

Na maioria das vezes, ao pensarmos na função do Professor, olhamos apenas para a função de ajudar o aprendiz a desenvolver-se a vários níveis. No entanto, é igualmente importante não esquecermos a capacidade que o docente tem para ouvir e compreender o que o aluno tem a dizer.

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A formação do Professor só é possível se estiver ligada à produção dos saberes e à construção do ser humano como pessoa e como cidadão. Qualquer que seja o profissional, este desenvolve necessidades intrínsecas e/ou extrínsecas no domínio do saber (saber, saber fazer, saber ser/estar), pois como já foi referido anteriormente a aprendizagem é um processo contínuo. Assim sendo, a aprendizagem do saber-ensinar deve dar-se a partir de situações problemáticas ocorridas no dia a dia, isto é, situações reais, nas quais as crianças estabeleçam ligações entre as experiências escolares e as não escolares. Estas situações vão exigir por parte do Professor um desenvolvimento na parte reflexiva em relação ao seu trabalho. É por isso que a aprendizagem do trabalho docente não é feita apenas por uma fase específica, mas sim por diferentes fases, das quais o estágio se assume com um papel bastante relevante.

Na perspetiva de Morais e Medeiros (2007), na formação do aluno, os estagiários "passam pelo desenvolvimento de competências, no âmbito do aprender a aprender. Nestes percursos de desenvolvimento almeja-se que os estudantes utilizem uma variedade de estratégias, capacidades pessoais e tempo de as estruturar, em função das suas aprendizagens que, numa acção subsequente, são alvo de reflexão e avaliação" (p. 37).

Seja no seu processo de formação inicial, seja ao longo da sua carreira profissional, há saberes aos quais nenhum docente poderá ficar indiferente. Tardif (2002) diz-nos que os domínios de tais saberes são de carácter profissional, disciplinar curricular e experimental, pois o Professor é "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência quotidiana com os alunos" (p. 39).

De forma ordenada, apresentaremos de seguida as particularidades dos diferentes saberes em questão de Tardif (2002):

Saber da formação profissional – "conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores" (pp. 36-37).

Saber disciplinar – "saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina (...). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores" (p. 38).

Saber curricular – "estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar" (*idem*).

Saber experiencial – "baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (p. 39).

Nesta ordem de ideias, também Gauthier (1998) este aprofunda mais os saberes mobilizados pelo Professor. No seu ponto de vista, o ensino é "a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (p. 27). Todos estes saberes referidos pelo autor são saberes que, ao longo da sua carreira, vão ser utilizados sempre que o docente entender necessário.

Explicamos de seguida, de forma mais detalhada, os fundamentos de cada um dos vários saberes definidos por Gauthier (1998):

Saber disciplinar – neste tipo de saber, o conhecimento é adquirido através de disciplinas e os saberes são transferidos de uma disciplina para outra, isto é, recorrendo a uma transposição didática;

Saber curricular – neste tipo de saber, a disciplina é orientada segundo um programa. O Professor deve conhecê-lo e segui-lo;

Saber das ciências da educação - são conhecimentos de carácter profissional, relevantes e com interesse para o exercício da docência, como por exemplo "conselho escolar, carga horária, sindicato, noções de desenvolvimento da criança" (p. 31). Por vezes, tais saberes são desconhecidos do público em geral;

Saber da tradição pedagógica – no contexto deste tipo de saber, as aulas são lecionadas em grande grupo, assumindo cada qual a sua conceção de escola;

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Saber experiencial – trata-se do conjunto de experiências que o sujeito vai acumulando ao longo do tempo, muitas vezes convocadas em contexto de sala de aula, as quais o professor deve saber gerir e cuidar.

Saber da ação pedagógica - é quando a experiência do indivíduo se torna pública. No entanto, nem toda a experiência vivida pelo Professor serve como reconhecimento profissional. Se por acaso o docente não tivesse ação pedagógica as suas aulas seriam de tal forma limitadas, ao ponto de o confundirmos com um cidadão comum.

Os saberes interpretados anteriormente por estes pesquisadores são apontamentos a termos em conta no decorrer da nossa prática pois, tal como nos esclarece Freire (1996) “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (p. 96).

Se considerarmos este conjunto de saberes, que foram caracterizados por diferentes autores, podemos entender um pouco melhor a tal proximidade entre a Educação e a sociedade a que nos referíamos. Sendo que a escola acaba por ser um reflexo dos contornos da própria sociedade, ela acaba por procurar o que esta tem de melhor e tenta moldar-se consoante as necessidades da mesma.

3. O primeiro contato com a instituição escolar e as ambições da estagiária

No geral, ao longo dos anos de licenciatura, todos os alunos ambicionam que chegue o momento da sua entrada na escola. Este momento, a que chamamos estágio, é um processo de formação profissional, que procura ligar a formação académica ao mundo profissional. Por outras palavras, é um momento em que a teoria e a prática estão de mãos dadas, no qual os(as) formandos(as) têm a oportunidade de demonstrar os conhecimentos e as habilidades que foram adquiridas ao longo da sua formação académica anterior.

Na maior parte das vezes, o estágio é o primeiro contato que os estudantes têm com a instituição escolar. Este processo é acompanhado por ambições e por alguns receios, que por vezes podem influenciar a sua tomada de decisões. Enquanto estagiária,

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

a nossa ambição foi a de crescer e amadurecer ao nível profissional, pois é uma oportunidade que nos é dada e, como tal, deve ser aproveitada ao máximo.

O estágio é um momento marcante na vida de um(a) estagiário(a). Na perspetiva de Pacheco (1995) “os estagiários consideram o estágio de muita utilidade prática, permitindo-lhes uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos” (p. 164). Este conhecimento pode ser feito a vários níveis, como por exemplo ao nível pessoal, quer em termos de aprendizagem, quer em termos de experiências, podendo deixar sinais positivos e/ou negativos naqueles que o experimentam. É nesta altura que o(a) formando(a) vai adquirindo um grande conhecimento através da sua ação, o que antes não se verificava. De acordo com Alarcão e Tavares (1987), o processo da prática pedagógica tem um objetivo muito importante que é “o desenvolvimento profissional do professor” (p. 18).

Quando chega o momento de conhecermos a escola em que vamos estagiar e o nome do(a) respetivo (a) Educador(a)/Professor(a) que orientará o nosso trabalho na escola, muitas são as questões que se nos colocam como por exemplo: Como será a forma de trabalhar do(a) Educador(a)/Professor(a)? Que rotinas são feitas na sala de aula? Que características terá o nosso grupo, a nossa turma? Será que o(a) grupo/ turma tem algum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Como vou trabalhar com estes alunos? Quantos alunos serão? Estas são apenas algumas das muitas questões para as quais queremos obter uma resposta, pois vamos num caminho desconhecido onde, tudo é novo para nós. É chegada a hora de os mestrandos mostrarem a sua coragem e seguirem um caminho desconhecido, com o objetivo de conhecerem a realidade escolar.

Neste processo, o(a) formando(a) é seguido e orientado por um docente com experiência, que é quem assume a função de supervisionar as nossas práticas. Neste cenário, Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como “o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Nesta mesma linha de ideias Vieira (1999) entende este processo como “uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 24).

Considerando estas duas definições, o processo de supervisão deverá desenvolver no formando a capacidade de refetir/questionar e ainda de definir a ação tendo em conta

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

seu perfil pessoal. Nesta perspetiva Alarcão e Tavares (2003), “a prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (p. 45).

No nosso caso particular, e no que diz respeito ao estágio na formação de Professores, este deu-se aquando da frequência das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II. Como já foi referido anteriormente, esta experiência permite uma aproximação mais real à prática profissional. Tal como defendem Felício e Oliveira (2008) “a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 217). A este propósito Moita (1992, p. 115) refere que “formar-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Se pensamos no aluno como pessoa, também deve o docente olhar para si mesmo e ver a pessoa que é. Se o docente educa o aluno como pessoa, nada melhor do que usar a realidade na sua explicação, isto é, trazer a realidade para dentro da sala.

Se o docente pertencer a alguma associação ou a algum grupo, pode dar o seu testemunho de vida, para que, ao usar tais exemplos reais e concretos, seja mais fácil aos alunos assimilar os conteúdos.

Sempre que o docente utiliza exemplos do quotidiano do aluno consegue transpô-los e associá-los aos conteúdos que estão a ser lecionados. Assim, cria-se um diálogo em torno de uma realidade vivida pelo docente e, em certa parte, também pelo aluno. Se algum pai e/ou encarregado de educação também assumir algum cargo ou fizer parte de alguma instituição do meio envolvente, a realidade entra na sala de aula e a Educação é transmitida de forma mais concreta e genuína.

Estes diálogos tornam-se numa troca de conhecimentos e, acima de tudo, criam no aluno uma visão pessoal, cívica e social, pois quando alguém está envolvido em algum órgão de alguma instituição, espera-se que a sua Educação seja mais abrangente, pois aprendemos com tudo e com todos.

Nesta linha de pensamento, o docente também pode utilizar a realidade para abordar os conteúdos presentes na Organização Curricular e Programas referentes ao 1.º

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, cabe-lhe a ele explorar o programa com os alunos e ajustá-lo aos seus ritmos e estilos de aprendizagens. Por outras palavras, "cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas" (Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo, Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Em jeito de conclusão, não podemos deixar de realçar o quão difícil poderá assumir-se a profissão docente, que é muito mais para além do ensinar, exige do docente uma formação contínua consciente, uma atitude constante no sentido de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática e um enorme sentido de observação dos contextos em que se move.

Na realidade, a observação é uma metodologia muito usada nas salas de aula, na medida em que permite ao docente observar o(a) grupo/turma as suas dinâmicas de trabalho, tal como as relações e comportamentos. É deste aspeto que nos ocuparemos já de seguida.

4. Utilização da observação como instrumento primordial para a prática educativa

No início de cada prática profissional, a estagiária teve que conhecer a realidade da vida escolar onde iria acontecer a sua ação, tal como os elementos que fariam parte da instituição escolar, que neste caso em concreto foram os alunos, os Professores, os(as) auxiliares, ou seja, toda a comunidade escolar. Para que o(a) formando(a) conheça todos esses elementos, terá de recorrer inicialmente ao método da observação.

A palavra método deriva da palavra metodologia, do Latim "*methodus*" que tem como significado "caminho ou a via para a realização de algo". A palavra "método" é o processo que pretende utilizar para se atingir um determinado fim ou para se chegar a um determinado conhecimento, enquanto que o vocábulo "metodologia" é o campo em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento.

A palavra observação deriva do latim *observatio* e é a ação e o efeito de observar. O ato de observar é algo que nasce com os seres vivos. O ser humano necessita de averiguar, de apreciar, de olhar tudo aquilo que o rodeia de modo a conhecer. Desta forma, é pedido aos docentes que sejam muito bons observadores, pois é a partir da

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

observação que se podem recolher dados referentes ao conhecimento e comportamento das/dos crianças/alunos. Por outras palavras, o docente tem um contato mais direto com a realidade. Neste contexto, Montessori (1948,) esclarece que "uma ciência da educação não tem somente a missão de “observar”, mas também a de «transformar» as crianças" (p. 34).

Numa fase inicial da frequência das Unidades Curriculares de PES I e PES II, ou seja, antes de passar à ação propriamente dita, todos os estagiários tiveram a oportunidade de observar o grupo e a turma com quem iriam trabalhar.

Na Unidade Curricular de PES I verificou-se em contexto de Ensino Pré-Escolar, teve um período de observação que decorreu de 25 de fevereiro a 5 de março de 2013 (dois dias por semana) e, nos dias 11, 12, 18 e 19 março, desenvolveu-se uma prática educativa da responsabilidade conjunta de orientadores cooperantes e formandos. Por sua vez, na Unidade Curricular de PES II, que decorreu em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuou-se igualmente uma etapa de observação inicial, que decorreu no período de 23 a 25 de setembro de 2013. Após este período de observação e à semelhança do estágio anterior, passou-se ao período de prática educativa da responsabilidade conjunta dos Professores cooperantes e formandos, que teve lugar nos dias 30 de setembro, 1 e 2 de outubro de 2013.

Apesar de distintos, os momentos referidos anteriormente foram ambos importantíssimos para que a estagiária observasse o grupo e a turma, uma vez que, sendo o primeiro contato com a realidade, foi neste momento que a estagiária teve a noção do real e fez uma análise do que se passava na sala de atividades e na sala de aula. Foi a partir das informações que recolheu que inferiu ou interpretou, para que pudesse tomar decisões, tais como: as estratégias a utilizar na sala de aula e as propostas de atividades a proporcionar às crianças/alunos.

Ainda assim, esta observação não ocorreu só no início das disciplinas de PES I e PES II, mas sim ao longo de todo o processo educativo, mesmo quando a(as) colega(s) de núcleo estavam a intervir. Esta atitude de observação permanente muitas das vezes permitiu à estagiária alterar e/ou modificar a sua prática, sempre com vista a valorizar a aprendizagem e a construção de significados pelas crianças. Nesta linha de pensamento, e utilizando as palavras de Oliveira-Formosinho (1998) assumimos que o educador terá o papel de “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (p. 60).

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta ordem de ideias, e sendo que é através da observação que se consegue promover aprendizagens significativas, "o «bom» professor é assim aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada" (Postic, 1979, p. 13).

Neste mesmo sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destacam a importância da observação esclarecendo que “observar cada criança e o grupo, para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) são práticas necessárias para melhor compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). O Educador/Professor vai adquirindo conhecimento através de uma observação contínua e também através do registo das ocorrências com as quais se vai conformando. Por estas razões, “a observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade no processo educativo” (*idem*, p. 25).

Nos primeiros momentos de observação, no contexto do Ensino Pré-Escolar a estagiária sentiu necessidade de observar e registar as rotinas das crianças e da Educadora para que, nas suas intervenções, o grupo não sentisse uma “quebra” no decorrer dos dias, pois de alguma forma já estava habituado a seguir tais dinâmicas.

Como já foi referido anteriormente, manter a rotina diária é importante, pois a criança tem condições para ser independente, ativa e autónoma e “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 1998, p. 71).

Pois bem, como futura Professora/Educadora acredito que através de um simples olhar podemos modificar e/ou aperfeiçoar a nossa sociedade. Há que olhar de um modo profundo para a realidade e não olhar com os olhos tapados. Está nas mãos dos docentes treinar este modo de olhar para os seus alunos. Por alguma razão Nietzsche disse que “a primeira tarefa da educação é ensinar a ver”, pois não fosse através do órgão da visão o primeiro contato que as crianças têm com a realidade logo à nascença. O docente deve procurar criar condições para que o seu educando seja transformado, mas sempre de modo a que o sujeito da aprendizagem seja o construtor ativo da sua educação. O seu papel é o de orientar e apoiar o seu educando a seguir as suas linhas de aprendizagem, sem nunca esquecer que “a educação consiste em criar condições ao ser humano para que, através do desenvolvimento, treino e funcionamento de todas as suas capacidades, ele próprio se desenvolva, cresça e viva como pessoa” (Dias, 1993, p. 12).

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como vimos, a observação é uma metodologia que está sempre presente ao longo da vida profissional, até nos momentos de avaliação, como poderemos ver mais à frente neste relatório. Através dela, orientamos a nossa prática e tomamos as decisões aquando da planificação da prática educativa.

A observação é igualmente importante para antecipar todo e qualquer cenário de intervenção prática, aspeto acerca do qual nos debruçaremos já de seguida.

5. A prática educativa supervisionada e as dinâmicas do estágio pedagógico

Neste ponto, vamos enunciar aqueles que foram os documentos norteadores necessários para o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica nas unidades curriculares de prática educativa supervisionada I e prática educativa supervisionada II.

5.1.O projeto formativo como instrumento delineador da nossa ação

A palavra projeto vem do latim *projectu* que significa «lançado», relacionando-se com o verbo latino *projectare*. A partir da sua origem a palavra “projeto” pode ter vários sentidos em português, como por exemplo, “plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; na filosofia existencial, aquilo para que tente o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro” (Costa e Melo, 1989, p.1346).

No início de cada prática letiva, nas unidades curriculares de PES I e PES II, foi solicitado à estagiária a realização de um projeto, intitulado Projeto Formativo Individual (PFI). Este documento serviu como instrumento facilitador e orientador da prática pedagógica, seguindo sempre as linhas orientadoras dos Currículos Nacional e Regional do Ensino Básico. O PFI assumiu-se como um instrumento de trabalho de gestão flexível e abrangente, uma vez que contemplou a possibilidade de utilizar diversas opções educativas e moldá-las consoante as necessidades dos alunos.

O plano de formação advém da necessidade de integrar o(a) formando(a) na realidade, ou seja, no local onde o seu estágio terá lugar. Servirá como ponto de partida para as suas intervenções, na medida em que ele possa “pensar a prática pedagógica enquanto actividade de investigação e intervenção para a mudança” (Leite, *et al.*, 2001, p. 7) sendo que o projeto “é uma antecipação que se deseja realizar pessoalmente” esta é

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

uma realidade que "implica que um actor se coloque como actor do que prevê realizar" (Barbier, 1993, p. 53). Tal como qualquer projeto educativo também este nunca esteve formalmente encerrado, pois no decorrer da sua operacionalização realização foram avaliados os seus pontos positivos, os menos positivos e até mesmos aqueles em que era necessário melhorar.

A execução do PFI, tal como acontece na maioria dos projetos, rege-se por uma intencionalidade educativa, resultante de um "processo reflexivo de observação, numa primeira fase, e, posteriormente, do planeamento, acção e avaliação a desenvolver pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças" (OCEPE, Ministério da Educação, 1997, p. 14). Assim sendo, um projeto tem como missão "prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento" (Serrano, 2008, p. 16). Em traços gerais, um projeto é um plano de trabalho, no qual a estagiária regista as suas intencionalidades, os objetivos que pretende alcançar. Isto quer dizer que, o PFI não é nada mais do que uma previsão antecipada daquilo que se prevê que venha a acontecer nas suas práticas educativas. Como forma de aprendizagem, é necessário dar importância à participação dos alunos, bem como aos seus conhecimentos. Na perspetiva de Alarcão e Tavares (1987), "a construção do projecto é um processo de implicação das pessoas (simultaneamente autores e actores), de negociação de valores e percepções, de diálogo clarificador do pensamento e preparador de decisões" (p. 136).

Neste contexto, tomemos como exemplo a definição de projeto segundo Leite *et al* (2001) na qual este se constitui como "uma possibilidade de passar do sonho e da utopia a uma releitura das experiências do quotidiano, pela acção, pela partilha de sentidos e significados" (p. 37). Já para Barbier (1993) "o projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto" (p. 52).

Qualquer projeto educativo funciona sempre como um ponto de partida e como orientador da prática. Segundo Obin e Cros, citados por Gomes (1997), este exige determinadas funções, tais como:

- "Estabelecer as linhas orientadoras do tipo de educação (instrução e socialização) a proporcionar aos alunos.
- Determinar valores que devem ser trabalhados no currículo explícito e culto.

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Reconhecer os interesses dos elementos da comunidade escolar.
- Unificar os critérios de actuação, tendo em vista uma maior coerência.
- Reconhecer os alunos como sujeitos e principais interessados na educação.
- Tornar singular a organização educativa.
- Introduzir uma direcção centrada na Escola-Comunidade Educativa.
- Apelar à participação de todos os membros da Escola, salvaguardando as competências técnico-pedagógicas dos profissionais da educação.
- Impor uma estratégia de inovação.
- Estabelecer as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos.
- Exigir uma liderança participada, aberta, mobilizadora.
- Apelar a uma actuação docente que seja congruente com a filosofia do projecto.
- Pressupor a adopção de tecnologias educativas adequadas às necessidades dos alunos” (pp. 16-17).

Se tivermos em conta as funções do projeto referidas anteriormente, podemos constatar que o projeto educativo gira em torno de toda a comunidade educativa e arredores, isto é, o meio que envolve a escola. Assim, este instrumento norteador tem como objetivo estimular a mente das(os) crianças/alunos, levando a cabo uma educação que deve “ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (Delors, 2003, p. 50). Desta forma, e concordando com Morin (1999) o grande objetivo global e essencial da educação é “civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade” (p. 83).

Depois de referirmos as funções de um projeto, será importante adiantar também o que deve conter um projeto. Neste segmento e, segundo Serrano (2008), o projeto deverá conter:

- "uma descrição do que se quer alcançar, indicando com precisão a finalidade do mesmo;
- uma adaptação do projeto às características do meio e às pessoas que o vão levar a cabo;
- os dados e as informações técnicas para o melhor desenvolvimento do projeto, assim como instrumentos de recolha de dados;
- os recursos mínimos imprescindíveis para a sua aplicação;

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- uma calendarização precisa para o desenvolvimento do projeto" (p. 16).

No caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a problemática do projeto formativo foi inculcar hábitos de estudo à turma do 4.º Ano de escolaridade, pelo que, no final do ano letivo, os alunos tiveram de realizar um exame para garantir a sua passagem para o 2.º Ciclo de Escolaridade Básica. Com a implementação de hábitos de estudo pretendeu-se que os alunos sentissem o gosto por estudar e saber mais, pois como diz o ditado antigo “o saber não ocupa lugar”.

Neste processo, o Professor tem um papel fundamental que é o de motivar os alunos para que estejam atentos, que participem, que apresentem comportamentos adequados e que obtenham bons resultados escolares. Segundo Tapia e Fita (1999) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (p.77).

O incentivo ao estudo dá ao aluno o sentido de responsabilidade, na medida em que, estudar é muito importante, pois através dele pode conseguir-se uma carreira profissional promissora e também sucesso na vida. O incentivo escolar dado ao aluno não depende só do Professor, dos colegas de turma, como dos pais e encarregados de educação. Todos esses fatores são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem, da aquisição de conhecimentos e, acima de tudo, bons resultados escolares, razão pela qual o PFI se assume, neste particular, como um elemento chave no processo.

A calendarização das atividades para o Ensino do Pré-Escolar teve um ponto a nosso favor pois os conteúdos foram dados pela Educadora Orientadora antes da entrega do PFI, o que contribuiu tanto para completar o documento em si, como também para previsão da estagiária, pois sabia quais os conteúdos que iria abordar com o grupo. Apresentamos agora a calendarização que foi posta em prática no Ensino do Pré-Escolar.

Quadro 1 - Intervenções Pedagógicas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar

INTERVENÇÕES	DATAS	CONTEÚDOS
1.ª Intervenção	15 e 16 de abril de 2013	Animais Selvagens
2.ª Intervenção	7 e 8 de maio de 2013	Santo Cristo dos Milagres
3.ª Intervenção	27 a 31 de maio de 2013	Ciclo da Água

**CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar
e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, acabou por ser o contrário do que se passou no contexto do Ensino Pré-Escolar. Aquando da entrega do PFI, uma das intervenções já tinha decorrido e, outra estava a decorrer. É de salientar que até à data da entrega do documento a estagiária não tinha conhecimento dos conteúdos a lecionar junto da turma aspeto que poderá ter influenciado todo o processo que lhe seguiu.

Quadro 2 - Intervenções Pedagógicas em contexto de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTERVENÇÕES	DATAS	CONTEÚDOS
1.ª Intervenção	7 a 9 de outubro de 2013	Estudo do Meio – A pele Português – Texto informativo Matemática – Tratamento de dados
2.ª Intervenção	21 a 25 de outubro de 2013	Estudo do Meio – O Passado do Meio local Português – Texto narrativo Matemática – O Século/ Milénio
3.ª Intervenção	4 a 6 de novembro de 2013	Estudo do Meio – A Reconquista Cristã e o Condado Portucalense; A Formação de Portugal Português – Interpretação de texto; Adjetivo numeral e qualitativo; Quantificador numeral. Matemática – Simetrias, rotação; translação reflexão, friso e situações problemáticas
4.ª Intervenção	18 a 20 de novembro de 2013	Estudo do Meio – Sistematização da 1ª e 2ª dinastia; A expansão portuguesa; A descoberta do caminho marítimo para a Índia e para o Brasil Português – Texto dramático Matemática – Números racionais não negativos
5.ª Intervenção	2 a 4 de dezembro de 2013	Estudo do Meio – O século XIX; O fim da Monarquia e a Implantação da República Português – Educação Literária: Interpretação de um conto Matemática – Números racionais não negativos

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As reflexões e/ou avaliações que sucederam à elaboração do PFI, quer no Ensino Pré-Escolar, quer no do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fizeram com que a estagiária tomasse consciência da realidade e da adequação do que foi projetado, tendo em vista sempre uma visão progressiva e evolutiva da sua ação pedagógica.

É importante salientar que, as atividades que se desenvolveram ao longo das intervenções, quer no Ensino Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, basearam-se sempre nos momentos de planificação, de intervenção e também de reflexão, tendo em conta o grupo e a turma a trabalhar, não esquecendo os níveis e estilos de aprendizagem de cada criança/aluno.

5.2. As sequências didáticas como elementos norteadores da prática

Como já foi referido anteriormente o PFI é um documento, que se fundamenta na necessidade de se proceder a uma pesquisa, de se fazer uma análise de documentos, de se observar, recolher e interpretar os dados recolhidos, problematizar, calendarizar e, finalmente, refletir e avaliar. Isto tudo para dizer que a elaboração das sequências didáticas também requer muita atenção e reflexão, uma vez que são tomadas decisões muito importantes, tendo em conta a recolha dos dados e o contexto educativo, porque devem responder à aprendizagem dos alunos.

As sequências didáticas, realizadas ao longo dos nossos estágios, tinham como função projetar os momentos de ação. É através destes documentos que a estagiária e, até mesmo os docentes planificam e organizam a sua prática pedagógica, podendo antever algumas situações e planejar possíveis estratégias, que poderão vir a auxiliar a estagiária nas suas práticas diárias. Por todas estas razões, as sequências didáticas são um tipo de instrumento de trabalho fundamental para a ação pedagógica.

5.2.1. A planificação da prática educativa

Após esclarecermos a lógica de elaboração e as reais potencialidades dos documentos norteadores da prática, abordaremos, já de seguida, aquelas que são as principais linhas de força da planificação.

O ato de planificar é uma prática que sempre esteve e estará presente na vida profissional dos docentes. Neste sentido e segundo Barbier (1993) "a definição do processo de planificação dada no princípio dos anos sessenta por Dror torna-se, sob este

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

ponto de vista, extremamente explícita, pois fala de um «processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir ulteriormente para atingir certos objectivos» " (p. 52). Para executar o ato de planificar, não basta ao docente dominar os saberes para ensinar. É necessário, para a sua transposição, planificar e organizar as situações que são aliadas à aprendizagem, daí que o(a) Educador(a)/Professor(a) tenha de averiguar quais as dificuldades dos/das crianças/alunos e, a partir destas dificuldades, promover a diferenciação pedagógica.

O docente, ao planificar, tem de pensar, acima de tudo, ter consciência do que pretende fazer, sejam as suas opções convenientes ou não. Neste sentido, reforçamos com Arends (1999) que “ a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (p. 44). Partilhando da mesma opinião Vilar (1993) acrescenta ainda que “a planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo” (p. 15).

Na verdade, se pensarmos na palavra “planificar”, no senso comum, diríamos que é a forma como vamos “programar” alguma coisa. Assim sendo, é na planificação que estão patentes as decisões que o(a) Educador(a)/Professor(a) assume. Por esta razão, esta é uma realidade que não deve ser vista como um ato isolado, mas sim como uma junção de toda a informação recolhida anteriormente. Na opinião de Zabalza (2000) a planificação “é o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (p. 48).

No nosso ponto de vista, a planificação é o documento que permite ao estagiário (re)direcionar toda a sua ação, tendo em conta a aprendizagem das(os) crianças/alunos e, também o desenvolvimento da prática docente. De facto, o processo de aprendizagem é muito importante, pois como refere Patrício (2001) “ensina-se o outro para o desenvolvimento do outro: para o crescimento, a expansão do outro; para o aumento do outro” (p. 238).

Ao praticarmos o exercício da planificação, na Educação Pré-Escolar, e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, confrontamo-nos com as suas ideias, com os seus conhecimentos teóricos e com a realidade do contexto no qual irá ser desenvolvida a nossa planificação. Na perspetiva de Pinheiro e Ramos (1998) “o contexto de

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

aprendizagem pode ser modificado, acentuando esta possibilidade de modificação o carácter estratégico da opção por um outro método” (p. 37).

O ato de planear é essencial na organização da prática pedagógica e, assim sendo, o Educador/Professor sente-se mais seguro naquela que é a grande responsabilidade que assume ao lecionar. No ponto que se segue procuraremos enfatizar este aspeto e a multiplicidade de fatores que o assistem.

5.2.2. A lecionação e os seus contextos

Nos dias que hoje decorrem ouvimos muitas vezes que “os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino (...). Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis” (Nóvoa, 1991, p. 118). Um dos grandes desafios dos futuros Professores é “carregar nos ombros” a responsabilidade de ter um(a) grupo/turma a seu cargo e, além disso, ter de cumprir um programa. Esta realidade leva-nos a ter um sentimento de medo e ansiedade, pois a este nível somos ainda inexperientes. Se recorrermos a Nóvoa, este refere que “aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (*idem*, p. 162).

Desta forma, podemos dizer que o nosso estágio pedagógico foi um processo de aprendizagem e, além disso, foi mais um dos momentos de avaliação que tivemos ao longo da nossa formação. Como já foi referido anteriormente, o estágio permitiu-nos ter um contato com a realidade com a qual nos deparamos futuramente. Neste contexto, na prática pedagógica foram vários os sentimentos que experimentámos, o receio pelo simples facto de sermos ou não capazes de aplicar o ensino, o sentimento de dúvida relativamente às nossas capacidades e as dificuldades que sentimos em adequar os conteúdos ao/à grupo/turma com quem trabalhámos. Nestes momentos, vivenciámos sentimentos contrários, como a tristeza quando por algum motivo não éramos bem sucedidos ou por algum conteúdo ter sido menos explorado, mas também a alegria quando éramos bem sucedidos, quando algum(a) criança/aluno nos dava um sorriso, um abraço e até mesmo uma palavra de incentivo e de confiança.

O estágio supervisionado é um momento marcante na vida dos estagiários, pois é nesta fase que temos a possibilidade de colocar em prática os fundamentos teóricos

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

aprendidos ao longo da nossa formação inicial e relacioná-los com a realidade escolar.

Neste contexto, realçamos as palavras de Andrade que nos adianta que:

o estágio é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência-fazer bem o que lhe compete (Andrade, p. 2005, p. 2).

No que diz respeito à lecionação no Ensino Pré-Escolar, as atividades decorreram sem grandes obstáculos. No entanto, e como é natural, fizeram-se sentir alguns nervos de principiantes. O facto de termos sido bem recebidas, tanto pela Educadora titular como pelo grupo de crianças, favoreceu a lecionação, pois desde logo desenvolveu-se a amizade, o que contribuiu para que estivéssemos mais descontraídas aquando das várias intervenções.

O grupo com o qual trabalhámos era muito calmo e gostava de aprender. Eram atentos e muito curiosos, pelo que sentimos necessidade de nos apetrechar e preparar muito bem na preparação das atividades que eram postas em prática, para cativar ainda mais as crianças e alimentar o seu gosto pelo saber, sendo-nos necessário construir materiais que eles pudessem manipular.

Contrastando com o que aconteceu no Ensino Pré-Escolar, a lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu sob grande pressão, pois o medo de errar era enorme. Tínhamos receio de expor os conteúdos de forma incorreta, ou ainda, de não saber responder a algumas questões pertinentes que os alunos pudessem vir a colocar. Por esta razão, a preparação para a lecionação no 1.º Ciclo era muito maior, pois havia alguns alunos que eram muito curiosos e questionavam-nos bastante, muito para além daquilo que era lecionado. Porém, no decorrer do estágio, esse medo foi-se desvanecendo, verificando-se a lógica explicada por Nóvoa (1991) de que "quando um professor aprendiz supera o «choque com a realidade», mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se" (p. 119).

Em jeito de síntese, é importante realçar que em ambas as fases de estágio, quer na PES I quer na PES II, por não termos grandes vivências pedagógicas e demonstrarmos algumas inseguranças, por vezes sentimos a necessidade de "imitar"

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

algumas das estratégias utilizadas pelos nossos orientadores da escola. Fizemo-lo conscientes de que este "imitar" pode até apresentar resultados positivos, pois ninguém conhece melhor o(a) grupo/turma do que eles que, por lidarem diariamente com os seus alunos, se habituaram a lidar e a refletir sobre os desafios colocados a cada novo dia. Esta atitude reflexiva, tal como veremos já de seguida, assume-se como uma *mais valia*, na nossa prática letiva diária.

5.2.3. A reflexão sobre as práticas

O conceito de reflexão está muitas das vezes associado ao processo de pensamento sobre uma ação, já passada e/ou que se vive no momento. O ato de refletir compreende o pensar sobre alguma coisa, mas não só, pois, segundo Alarcão (2002), "para além de uma atitude, a reflexão é um processo" (p. 223). Melhor dizendo, o ato de refletir exige a tomada de decisões, no sentido de mudar, melhorar, aperfeiçoar ou até de inovar a nossa ação.

No processo de ensino-aprendizagem, a reflexão desempenha um papel importante. O docente nunca é um profissional completo, pois o ato de refletir permite-lhe um crescimento ao nível profissional, pelo que este ato permite ao docente "aprender com os seus sucessos e fracassos" (Rapazote, 2001, p. 212).

Nesta perspetiva, ao longo dos estágios, foi pedido aos estagiários que refletissem sobre as suas práticas. Como foi dito anteriormente, o docente está em constante desenvolvimento, daí ser importante inculcar nos futuros Educadores/Professores a capacidade de refletir sobre as suas práticas, pois o ato de refletir irá perdurar ao longo de toda a sua vida profissional. A reflexão que realizámos antes, durante e depois das intervenções, não só contribuiu para a melhoria do nosso ensino, como também para fortalecer o início da nossa carreira profissional. Nesta ordem de ideias, Cunha (2008) refere que "a prática é a fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção" (p. 78). Desta forma, a reflexão é uma *mais-valia*, pois ajuda-nos a desenvolver competências no domínio pessoal e profissional e, acima de tudo, a construir o nosso ser enquanto docentes, e a pensar sobre a importância da aprendizagem.

Ao refletir sobre o nosso ser enquanto futuros docentes podemos refletir sobre a forma como transmitimos os conteúdos, sobre os nossos erros e, desta forma, assim encontrar um caminho que nos poderá levar ao sucesso, ao equilíbrio e ao bem-estar do

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

aluno. A partir do que foi dito anteriormente, podemos adiantar que os conceitos de educação e de reflexão são essenciais, pois sem eles "não há um verdadeiro desenvolvimento integral do aluno – e do professor – como pessoa, cidadão e (futuro) profissional" (Medeiros, 2006, p. 61). Ao incutir no profissional o hábito de refletir, este também pode criticar a sua prática pois, como já foi referido anteriormente, esta é uma realidade que contribui muito para o desenvolvimento do profissional. Neste particular, Roldão (2007) defende a necessidade de que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (p. 6).

Neste contexto, o docente deve saber refletir e criticar a sua própria ação, na medida em que "o paradigma do professor como prático reflexivo revela uma nova epistemologia da prática, estabelecendo de forma clara que não basta a mera utilização da reflexão para transformar um professor num profissional reflexivo" (Neves, 2007, p. 80).

O docente, ao refletir sobre a sua ação, está automaticamente a avaliá-la. Quer isto dizer que ambas são inseparáveis. O ato de refletir e de avaliar foram e serão processos imprescindíveis na prática, tal como veremos já de seguida, na última secção do nosso capítulo, na qual nos propomos apresentar alguns dos fundamentos que entendemos pertinentes no contexto da avaliação.

5.2.4. A avaliação das aprendizagens

A avaliação é um domínio científico e uma prática indispensável para o docente, uma vez que, através dela, ele melhora a qualidade da educação e do ensino. Perrenoud (1999) diz-nos que “toda a acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação” (p. 96). É desta forma que o docente pode e deve construir momentos favoráveis para que o aluno se sinta motivado e estimulado, para ser o construtor do seu próprio conhecimento.

Sendo que existem várias definições de avaliação, passamos agora a realçar os principais pressupostos de algumas delas.

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na perspetiva de Mãos-de-Ferro (1999), a avaliação "é um processo geral de obtenção e tratamento de informações que são utilizadas pelo formador ou pelo formando ou por qualquer outra pessoa, para tomar decisões, preparar sessões, executá-las ou ainda para as modificar" (p. 163).

Segundo Rosales (1992) a avaliação "consiste numa tarefa de vinculação da teoria à realidade, numa actividade de reflexão sobre o ensino, que pode seguir duas grandes vias: da teoria à prática e desta à teoria" (p. 11).

Tavares e Alarcão (2002) referem que "a avaliação se baseia em dados quanto possível objectivos, obtidos a partir da observação" passando "por um juízo de valor que interpreta os dados obtidos em relação aos dados esperados" (pp. 175-176).

Já para Morgado (2001), "a avaliação, pela sua importância e pela sua complexidade, constitui actualmente uma das matérias mais presentes na agenda das preocupações dos docentes e de todos os intervenientes nos sistemas educativos" (p. 23).

A avaliação da turma e do grupo, aquando dos nossos dois estágios, teve como base a observação. A observação foi muito importante para que, posteriormente, pudessemos preencher as listas de verificação, a fim de recolher informação relativamente ao envolvimento e participação dos(as) alunos/crianças nas atividades desenvolvidas.

Tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2003) a observação direta "é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados" (p. 164). Ainda segundo Morissette e Gingras (1994) a observação é "a técnica mais importante para apreciar a evolução da aprendizagem numa atitude, de um comportamento ou de um desempenho" (p. 226).

Conforme esclarecem Carmo e Ferreira (1998) "observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recursos à teoria e à metodologia científica, a fim de descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão" (p. 97).

Como nos é dado perceber, existe um elo de ligação entre a observação e a avaliação. As listas de verificação ou os parâmetros de observação têm como finalidade assinalar a presença ou a ausência de "sinais" comportamentais ou até mesmo abranger os vários domínios da aprendizagem. A este respeito podemos dizer que o ato de avaliar não é apenas atribuir classificações, mas sim, observar o aluno e apreciar o

CAPÍTULO I - Aprender a ensinar na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

desenvolvimento da sua aprendizagem. Será importante referir que o processo de avaliação engloba a participação tanto do Professor, como do aluno.

Neste contexto, Damião (1996) adianta que as listas de verificação são instrumentos que “permitem sistematizar competências (cognitivas, afectivas, motoras) que os alunos deverão desenvolver e permitem, posteriormente, registar a sua aquisição” (p. 200). A corroborar ainda esta afirmação, Silva (1999) reforça que “as listas de verificação constituem o instrumento mais objectivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo” (p. 170).

Em jeito de síntese, realçamos que a avaliação deverá estar presente ao longo de todo o processo formativo, desde a observação à planificação, da tomada de decisões até à prática, sem deixar de contemplar também a reflexão.

Certos de termos ficado muito longe de esgotar o debate e a reflexão acerca das dinâmicas que aqui explorámos, depois de falarmos do perfil do Educador/Professor, da sua formação e dos documentos norteadores que foram imprescindíveis para a nossa prática, estamos em condições de avançar para aquele que se assume como o tema central deste relatório: o questionamento na sala de aula. É o que nos propomos fazer de seguida.

Capítulo II

O questionamento na sala de aula

1. A comunicação em sala de aula

1.1. O processo da Comunicação

1.1.2. A aprendizagem da linguagem escrita e oral

1.2. Os métodos pedagógicos e a sua importância no processo de comunicação

1.2.1. Métodos centrados no Professor

1.2.2. Métodos centrados nos alunos

1.2.3. Métodos Interativos

1.2.4. Métodos baseados na experiência

2. A importância das perguntas no processo de ensino-aprendizagem

1. A comunicação em sala de aula

O assunto central desenvolvido neste capítulo será o questionamento em sala de aula. No aprofundamento da temática que nos propusemos abordar no relatório de estágio, iremos referir-nos a conceitos fulcrais relativos à comunicação e à sua importância no processo de ensino-aprendizagem. A apresentação e a análise de questões relativas à tomada de decisões pelos docentes no campo dos métodos pedagógicos visam fundamentar a reflexão sobre a eficácia da comunicação, nomeadamente do questionamento em sala de aula.

1.1. O processo de comunicação

O ato de comunicar é essencial à vida. O ser humano é um ser social, é através da linguagem que este se relaciona com o mundo que o rodeia. O verbo comunicar deriva do latim *communicare* e tem como significado "pôr ou ter em comum, entrar em relação com" (Fachada, *s.d.*, p. 117).

Se formos averiguar, a etimologia do termo "comunicação" este tal como o verbo, provém do latim *communicatio* e, segundo os autores Monteiro, Marques, Lourenço e Caetano (2006) podemos distinguir três elementos do termo que são:

- "uma raiz, *munis* = estar encarregado de"
- "prefixo *co* = reunião"
- "terminação, *tio* = actividade" (pp.19-20)

Muitos autores se debruçam sobre a definição do termo "comunicação". Assim, passemos então a apresentar a algumas definições:

Nas palavras de Antão (1999) a comunicação é "o centro polarizador de todo o tipo de conhecimento e de toda a organização, desde a mais simples associação de ideias contíguas, desde a resposta reflexológica a um certo estímulo, até às mais complexas redes de conjuntos ecossistémicos. Na verdade tudo o que existe de concreto ou abstracto, de real ou irreal, de objectivo ou subjectivo, é apreendido por processos menos ou mais complicados de comunicação" (p.7).

Se a comunicação é algo essencial à vida, de imediato começamos a pensar na sua complexidade e, no modo como esta influencia o nosso dia a dia, na medida em que, cada vez mais vivemos em sociedade e necessitamos de comunicar, de interagir com os outros, transmitindo as nossas opiniões, pensamentos e sentimentos.

Comunicar implica relação, interação, troca, tal como afirma Santos (1992), significa "(...) estabelecer uma relação com alguém, (...) [pela] transmissão de signos através de um código (natural ou convencional), [implicando a] capacidade ou processo de troca de pensamentos, sentimentos, ideias ou informações através da fala, gestos, imagens, seja de forma directa ou através de meios técnicos" (p. 68). Também Pina e Cunha (2006) afirmam a comunicação como uma "troca de informação entre um emissor e um receptor/audiência, e a inferência (percepção) de significado entre as pessoas envolvidas no processo" (p.435). Complementarmente a estas perspetivas, Inês Sim-Sim (1998), considera a comunicação como um "processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes" (p. 21). Assim, neste processo de troca de significados é necessário que o outro compreenda o que estamos a transmitir, para que a comunicação seja eficaz.

Com base nas perspetivas aqui exploradas podemos verificar que o processo de comunicação é algo muito mais complexo do que pensamos, não é uma mera troca de informação, mas sim algo que exige uma relação, de troca de informação, de sentidos e de significados.

Segundo Fachada (*s.d.*) no processo de comunicação estão envolvidos múltiplos elementos, nomeadamente:

- O emissor: aquele "que emite ou transmite a mensagem; é o ponto de partida de qualquer mensagem";
- O recetor: "aquele a quem se dirige a mensagem";
- A mensagem: "o conteúdo da comunicação";
- O canal: "o suporte que serve de veículo a uma mensagem" (pp. 130-131);
- O código: o conjunto organizado por sinais e símbolos com significado, que serão traduzidos em mensagens. O código deve ser conhecido tanto pelo emissor como pelo recetor.
- *O feedback*: as reações transmitidas pelo recetor, podendo ser verbais ou não verbais.

A comunicação tem como objetivo a transmissão de mensagens entre um emissor e um ou mais recetores, implicando a utilização de um canal acessível a ambos

e de um código comum. A existência de *feedback* permite ao emissor verificar "se a sua mensagem foi correctamente recebida" (Fachada, *s.d.*, p. 131).

Neste processo, – o ato de comunicar, – os agentes envolvidos constroem significados que podem ou não coincidir. Em qualquer momento da comunicação podem surgir barreiras, fazendo com que a mensagem não seja entendida da mesma forma pelos envolvidos.

Muitas vezes ocorrem mal entendidos no processo de comunicação, existindo barreiras que comprometem a sua eficácia.

As barreiras à comunicação são diversas (Fachada, *s.d.*), podendo incidir nos sujeitos, na mensagem, no código ou no canal, originando a perda de significados. Neste particular destacamos as barreiras relativas a: (1) fatores pessoais e sociais (nomeadamente, a motivação, vontade ou disponibilidade dos intervenientes para comunicar; a falta de competências de escuta ativa por parte dos interlocutores; as expectativas, valores, crenças e preconceitos dos intervenientes no processo, ou ainda a circunstâncias de doença e /ou cansaço dos interlocutores) e (2) fatores técnicos e semânticos (nomeadamente, a desadequação do canal dada a natureza e a complexidade da mensagem; a existência de interferências no canal (ruído), ou ainda o facto de código utilizado pelo emissor não ser dominado pelo recetor).

A comunicação é eficaz quando a mensagem transmitida pelo emissor é entendida pelo recetor/ recetores.

1.1.2. A aprendizagem da linguagem escrita e oral

A linguagem permite às pessoas comunicarem umas com as outras, e expressarem as suas ideias, pensamentos e sentimentos. É usualmente classificada em duas tipologias: a linguagem verbal e a linguagem não verbal.

Segundo Acabado (1993), a linguagem "é um procedimento que permite a comunicação entre os seres. Há diversos tipos de linguagem, como são os casos do gestual, do oral, do escrito. Foi a linguagem oral que permitiu o aparecimento das línguas. É o milagre da fala" (p. 85), sendo desta forma o seu potencial inesgotável.

A tipologia de comunicação verbal ocorre pelo desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita.

A linguagem oral é caracterizada como sendo um sistema de codificação e de descodificação da mensagem transmitida utilizando a fala. Como exemplos de situações comunicacionais que privilegiam a linguagem oral temos: o diálogo entre duas pessoas (face a face ou através do telefone); a rádio; entre outros (Fachada *s.d.*).

Por seu lado, a linguagem escrita também é um sistema de compreensão e de descodificação de símbolos, os escritos. O código escrito é privilegiado em múltiplas situações do nosso quotidiano, nomeadamente: nos livros; nos cartazes; na imprensa escrita (jornais e revistas); nas mensagens de texto transmitidas quer em suporte de papel, quer por via eletrónica (telefone, computador) (Fachada, *s.d.*).

A aquisição da linguagem pela criança reveste-se de extraordinária importância para os processos de socialização, relação e interação intencional com os outros. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (p. 7).

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é importante para as crianças, pois vai facilitar a sua entrada na vida social. A aprendizagem da linguagem é entendida como a “verdadeira construção em que o sujeito é mobilizado de um modo activo e por inteiro num verdadeiro projecto de construção de conhecimento e de personalidade” (Tavares, 1998, p. 1339). É no ato de aprendizagem que a criança toma consciência do conhecimento e, assim desenvolve as suas capacidades, é neste ponto que os Professores têm um papel fundamental e são responsáveis por "cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem" (Reis, 2009, p. 6).

A aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita têm na Educação Pré-Escolar uma etapa fundamental. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) ressalva-se que “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar” (p. 65).

A iniciação à oralidade e o favorecimento da emergência da escrita na criança implicam que o Educador promova atividades em que as crianças possam aproveitar-se da oralidade e da escrita como forma de participação. Neste contexto, o Educador

assume o papel de leitor e escritor aquando da participação dos alunos, isto é, os alunos dizem o Educador escreve e reproduz o que escreveu estabelecendo assim uma relação entre a oralidade e a escrita, tendo por meio a leitura.

Neste contexto, Fernandes (2005) afirma que o “educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto” (p. 10), pensamento corroborado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) que enfatizam a necessidade de o educador criar “um clima de comunicação em que a [sua] linguagem (...), ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (p. 66).

Assim, podemos considerar na aprendizagem e na consolidação de competências de oralidade, leitura e escrita o Educador/Professor deverá procurar organizar o ensino-aprendizagem de forma a favorecer/estimular e motivar a comunicação e a participação oral e escrita dos alunos, devendo estar consciente de que ele próprio constitui um modelo para esta aprendizagem.

A linguagem não verbal, por outro lado, caracteriza-se pelo processamento de troca de sinais como por exemplo: gestos; postura corporal; expressões faciais; silêncios; tom de voz; pronúncia; roupas e adornos; entre outros (Fachada, *s.d.*), através dos quais também se comunicam informações, ideias e sentimentos.

O Homem utiliza o corpo, de forma espontânea, como um instrumento para se expressar, tanto a nível físico como psicológico. A expressão corporal nasce e morre com o homem, permitindo-lhe comunicar numa dimensão não verbal, expressar os seus sentimentos, ideias, emoções, como refere Santiago (1985) "la Expresión Corporal favorece la Comunicación Interpersonal" (p. 57). Muitas vezes as crianças expressam o que sentem (alegria, tristeza, desconforto, etc.) através da expressão corporal e facial, mas esta só ganha vida quando o recetor consegue descodificar e/ou interpretar o seu significado. O diálogo feito através das expressões faciais juntamente com os movimentos do corpo começa a ter alguma intencionalidade por parte da criança quando esta vê que consegue uma reação do outro e, assim consegue estabelecer a comunicação. Na perspectiva de Stokoe e Harf (1987) a expressão corporal é uma “linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com o seu corpo” (p.15), estando esta sempre presente nas situações que envolvem a comunicação oral, a escrita e o desenho.

Trabalhar a expressão corporal é trabalhar a interdisciplinaridade e, acima de tudo explorar a criatividade e as capacidades comunicacionais das crianças, assim, esta deve ser explorada, estimulada, e entendida como sendo um meio didático-pedagógico, pois conforme Encarnação (1972) “as crianças necessitam de sentir o corpo mover-se, como um todo, e de descobrir como podem usar e harmonizar as suas diferentes partes” (p. 8).

1.2. Os métodos pedagógicos e a sua importância no processo da comunicação

A comunicação, na sua essência, contempla um vasto conjunto de funções, nomeadamente: informação; motivação; educação; socialização; distração (Fachada, s.d.) – todas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

A riqueza e a complexidade do ato de comunicar estão patentes no contexto de sala de aula e nos processos de ensino e de aprendizagem. La Borderie (1994) afirma que "a escola é um lugar de comunicação, considerada na sua extensão (o sistema educativo) ou inversamente nas suas mais pequenas células (turmas ou grupos)" (p. 37). Através desta afirmação o autor refere que a escola é sítio propício à comunicação pois em todos os momentos os alunos estão a comunicar, a interagir, seja dentro da sala de aula, seja fora dela.

O *feedback* fornecido pelos alunos contempla as duas dimensões da comunicação: comunicação verbal e a não verbal. Na comunicação verbal este pode ocorrer através de: manifestações da opinião dos alunos acerca da mensagem transmitida pelo docente; colocação de questões pelos alunos ao Educador/Professor e, de respostas do aluno a questões formuladas pelo docente. No caso da comunicação não verbal poderemos encontrar gestos e acenos com a cabeça expressões faciais; e postura do corporal.

Na opinião de Bordenave e Pereira (1985) a comunicação verbal “é um processo de inter-relação entre pessoas, que se caracteriza por empregar signos ou códigos para formular mensagens e transmiti-las por diversos meios, visando a influir sobre os repertórios mentais de outras pessoas” (p. 197). Por outro lado Beaudichon (2001) afirma que a comunicação não verbal apresenta as seguintes funções “assegura o desenrolar fluído da interação; veicula informação referencial relativa ao tema tratado;

veicula informação sobre os interlocutores em vias de interagir e sobre a situação de enunciação" e "tem um papel funcional como as verbalizações" (p. 41).

Considerando a especificidade do ato de comunicar, nomeadamente quando considerado no contexto do processo de ensino-aprendizagem, igualmente rico e complexo, importa que o docente assuma perante os seus alunos e as suas práticas pedagógicas uma atitude de observação, escuta ativa e questionamento.

Assim, para que a comunicação seja eficaz em contexto de sala de aula, é necessário que, desde logo a relação entre Professor/aluno (emissor/recetor) funcione de modo a que ambos construam sentidos e/ou significados, importa que ambos conheçam e partilhem formas de comunicação verbal e/ou não verbal.

Desta forma, cabe ao Educador/Professor o papel fundamental de estimular a comunicação, criando/proporcionando aos alunos momentos de interação verbal e não verbal, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2003), cabe ao docente fazer as crianças “falarem livremente na sua própria linguagem ou dialecto” para que sintam vontade de comunicar, de participar, de se expressar e interagir (p. 527).

Nesta linha de pensamento Duarte (2001) refere que “não só ninguém adquire uma língua no silêncio de um eremitério, como (...) a estimulação linguística fornecida por trocas verbais diversificadas quanto aos objectivos, aos assuntos e aos estilos, ricas vocabularmente e sintacticamente complexas constitui um factor favorável ao desenvolvimento linguístico" (p. 30). As crianças são curiosas e questionadoras, sentindo necessidade de comunicar e de partilhar os seus pensamentos, as suas opiniões, ideias, experiências e vivências. Tais situações comunicacionais contribuem, por sua vez, para o seu desenvolvimento linguístico.

A sala de aula é um espaço propício à comunicação, pois o Professor está constantemente a comunicar com os alunos, como refere Sim-Sim e Nunes (2008) a instituição escolar deve oferecer um “desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso” (p. 29).

Neste sentido, o Professor deve ter em conta alguns princípios da comunicação eficaz, pois por vezes é emissor e outras é recetor. Fachada (*s.d.*) enuncia alguns comportamentos que são fundamentais para uma boa comunicação oral, nomeadamente:

- Pronunciar as palavras correcta e claramente;
- Não falar, nem muito alto, nem muito baixo;
- Concentrar-se na sua mensagem e, leve ou outros, também a fazê-lo;

- Não usar maneirismos;
- Ser breve;
- Usar palavras simples;
- Fazer acompanhar a palavra do gesto;
- Mostrar um olhar interessado;
- Manter uma boa postura;
- Mostrar um rosto aberto (p. 145).

Os princípios anteriormente mencionados devem ser aplicados em todos os contextos sempre que a comunicação seja feita face a face. Os mesmos são aplicáveis ao contexto de sala de aula, pois a função do Professor é ensinar mas, para isto precisa de ser um comunicador eficaz.

Contudo, a comunicação em sala de aula é um processo complexo e não linear, pois “ensinar, não é somente transmitir, não é somente transferir conhecimentos de uma cabeça a outra (...) ensinar é fazer pensar, é estimular para a identificação e resolução de problemas, é ajudar a criar novos hábitos de pensamento e de acção” (Bordenave e Pereira 1985, p.185), cabe também ao docente “influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (Jesus, 1998, p. 87), bem como “despertar atenção e interesse, mobilizar a inteligência do aluno, ser entendido por este, e induzi-lo à expressão e ao diálogo” (Bordenave e Pereira, 1985, p.183).

Neste cenário, Jesus (1998) reforça o facto de o diálogo com os alunos dar ao docente a oportunidade de verificar se a sua mensagem foi ou não compreendida, constituindo igualmente uma oportunidade para a reflexão crítica, considerando que “esta abertura dos professores ao *feedback* fornecido pelos alunos pode ser um factor essencial do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores, no sentido de regularem e aperfeiçoarem as suas próprias práticas educativas” (p. 105).

Refletindo sobre a profissionalidade docente, Roldão (1999) salienta que a função do Educador/Professor é “ensinar”, sendo esta atividade entendida na sua aceção mais rica, como competência de “gerar e gerir formas de fazer aprender alguma coisa a alguém” (pp. 114-115), mobilizando nesta ação, de forma fundamentada e reflexiva, conhecimentos científicos, metodológicos e didáticos em função de cada contexto específico, visando a aprendizagem significativa dos alunos.

Na sua ação quotidiana o Educador/Professor é confrontado com um vasto conjunto de variáveis, nomeadamente: as condições e condicionantes do espaço físico e dos materiais disponíveis; as características individuais das crianças/alunos e as dinâmicas relacionais estabelecidas no grupo-turma; as orientações, os programas e metas curriculares a trabalhar; os regulamentos e normas internas à orgânica escolar; etc. Estes fatores, considerados de forma integrada, devem ser tidos em conta pelo docente quando toma decisões sobre a seleção e organização sequencial de exploração dos temas/conteúdos, bem como sobre os métodos, estratégias e atividades a desenvolver com o propósito de ensinar, proporcionando às crianças/ alunos um tempo e um espaço adequado à comunicação.

Considerando que no presente relatório nos propomos aprofundar questões relativas à importância da comunicação em sala de aula, mais especificamente ao potencial pedagógico do questionamento em sala de aula, pensamos ser fundamental aprofundar conhecimentos sobre os métodos de ensino e, neste contexto, refletir sobre o papel da comunicação e do questionamento em diversos cenários de lecionação.

Por método pode entender-se “o modo consciente de proceder para alcançar um fim definido. Um método de formação define um conjunto coerente de ações do formador, destinadas a fazer desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender novas habilidades, obter novos conhecimentos e modificar atitudes e comportamentos. Implica ordenação de meios e direção a um fim e consiste na aplicação coordenada de um conjunto de técnicas e procedimentos” (Ferro, 1993, p. 8), incluindo esta ação também o "modo de gestão da rede da relação que se estabelece entre o formador e o formando e o saber num contexto de formação" (Pinheiro e Ramos, 1988, p. 25).

Na perspetiva de Ferro (1993), a escolha do método é muito importante, pois é necessário que o docente saiba qual a natureza do comportamento e competências que pretende que os alunos desenvolvam, nomeadamente:

- “**Nível do saber-saber**, tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, apelando à memorização e à compreensão. Incide no campo concetual e refere-se ao conjunto dos conhecimentos gerais ou especializados que o aluno deve possuir.
- **Nível do saber-fazer**, em que se pretende um domínio de instrumentos e métodos cuja utilização é necessária para um bom desempenho profissional. Incide no campo procedimental e processual.

- **Nível do saber-ser**, no qual se visa a modificação de atitudes e valores, sendo um processo complexo e a perspetivar a longo prazo. Incide no campo atitudinal.” (p. 13).

A classificação dos métodos pedagógicos depende de múltiplos critérios e variáveis, sendo possível encontrarmos nomenclaturas diversas.

1.2.1. Métodos centrados no Professor

No conjunto dos métodos centrados no Professor estão os comeditos denominados por método expositivo e método demonstrativo, que "(...) correspondem à visão mais tradicional da docência (...) neles a comunicação pedagógica é unilateral e unidireccional: professor – aluno. O professor é a fonte única de informação, o detentor do poder e da iniciativa. O aluno não aparece enquanto agente do processo educativo, é visto como um receptor passivo uma *‘tábua rasa’* um *‘vaso a encher’*” (Dinis, 2012, p.3).

O **método expositivo** coloca o protagonismo na figura do docente. Ferro (1992) define este método como sendo aquele “em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado. Na medida em que a comunicação é descendente, do formador para o formando, este não passa na maior parte dos casos de um agente passivo” (p. 6).

Nas aulas/sessões, de tipo magistral tem uma organização rígida e formal. Todos os alunos recebem a mesma informação, ao mesmo tempo, sendo a comunicação unilateral (do Professor/emissor para o aluno/receptor) não se prevendo a interação deste com os alunos. De acordo com Dias (1993) "um circuito unilateral, onde a informação circula exclusivamente do emissor para o receptor. É um tipo de relação característico entre sujeitos com desníveis de poder” (p. 8). Aqui, o docente não procura *feedback* junto dos alunos.

Segundo Ferro (1992), o método expositivo congrega um vasto conjunto de vantagens e desvantagens, a saber:

a) **Vantagens:**

- “O formador domina completamente a matéria das lições;
- Aplica-se a um leque de conteúdos e situações educativas, particularmente no domínio cognitivo;

- Permite o ensino de uma grande variedade de raciocínios, de conceitos e de técnicas;
- Podem utilizar-se documentos e meios audiovisuais (transparências, diapositivos, filmes, gravações, vídeo, emissões de TV, etc.) para uma melhor exploração da lição;
- A lição é propícia à estruturação da aprendizagem, permitindo o controlo global dos pré-requisitos e a avaliação dos conhecimentos adquiridos;
- Deixa uma grande liberdade de iniciativa ao formador;
- É aplicável em meios pobres;
- Apesar do relacionamento formal poder proporcionar oportunidades para o desenvolvimento das relações entre o formador e os formandos e destes entre si, depende essencialmente da personalidade do formador que aquelas relações sejam positivas ou negativas” (pp.17-18).

b) Desvantagens:

- “Nem sempre é fácil proporcionar uma vivência real, pelo que a lição se afasta muitas vezes das situações concretas e das experiências dos formandos;
- As lições nem sempre conseguem motivar os formandos e muitas vezes não lhes permitem qualquer iniciativa;
- Pode adaptar-se mal a formandos heterogéneos.
- Pode correr-se o risco de o ensino substituir a aprendizagem e se o formador não estiver atento, alguns formandos poderão ter uma actividade muito reduzida.
- Embora forneça *feedback* ao formador e ao formando, esse *feedback* não é feito de uma forma parcial e contínua.
- Não favorece a transferência do que é aprendido para situações reais ou situações novas” (p.19).

Contudo, em qualquer circunstância, importa que nos momentos de exposição oral o Educador/Professor fale com entusiasmo de forma a captar a atenção dos alunos, utilize um vocabulário adequado e do conhecimento (tratando-se de vocabulário novo, este deverá ser devidamente introduzido) do grupo/turma. Assim, não obstante as características originais do método expositivo, salvaguardamos o facto de qualquer

exposição poder integrar a utilização complementar de recursos audiovisuais e de momentos de discussão/debate e questionamento (Dinis, 2012).

Por seu lado, no **método demonstrativo**, embora o docente seja igualmente a figura central, verificamos que há já bastante contacto direto com os alunos e a participação ativa destes no processo de ensino-aprendizagem.

Este método adequa-se ao desenvolvimento de competências do domínio do "saber-fazer", constituindo “uma forma de ensinar a fazer...fazendo” (Pereira e Rocha, 1992, p. 8). Como o nome indicia, este método baseia-se na execução de demonstrações pelo docente, precedidas de uma fase explicativa que pretende possibilitar ao aluno uma compreensão geral, global, conceptual e facilitadora da aprendizagem, e sucedidas pela repetição pelo aluno, até conseguir atingir o objetivo. Neste contexto “não basta ouvir e ver para saber. É preciso igualmente praticar. O que oiço, esqueço; o que vejo lembro e o que faço, compreendo” (*idem*, p. 19).

Também o **método demonstrativo** possui vantagens e desvantagens (Ferro, 1993) aquando da sua utilização, nomeadamente:

a) Vantagens:

- “Permite a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, possibilita a participação dos formandos, dialogando, observando e realizando, permite a realização do trabalho;
- Em grupo e também a individualização da aprendizagem e adequa-se ao desenvolvimento de aptidões psicomotoras” (p.12-13).

b) Desvantagens:

- “Exige maior disponibilidade de tempo, é mais adequado a grupos reduzidos, exige equipamento e materiais para se tornar próximo da realidade e necessita de material pedagógico específico” (p.13).

O método demonstrativo permite o trabalho individualizado ou em grupo. Implica um trabalho de preparação minucioso, que vai desde a preparação do local da aula, aos suportes e recursos necessários e em quantidade suficiente (Dinis, 2012) e, apesar de a ênfase estar colocada na demonstração de uma tarefa pelo docente e na repetição pelo aluno, o docente acompanha e monitoriza o desempenho dos alunos com grande proximidade, obtendo no momento *feedback* verbal e não verbal dos alunos, observando e colocando/ respondendo a questões de forma a orientar os alunos para a

melhoria dos seus desempenhos.

1.2.2. Métodos centrados no aluno

Os métodos centrados nos alunos tendem a privilegiar o desenvolvimento de aprendizagens das áreas do “saber-ser-estar/saber-aprender”. Aqui, o docente assume um papel fulcral na ligação entre o aluno e o saber, permanecendo disponível para responder às solicitações do aluno, orientando-o no sentido da sua autonomia. O aluno, por sua vez, é visto como sujeito da sua aprendizagem, é agente ativo na sua formação, sendo-lhe reconhecida iniciativa e autonomia.

As abordagens que aqui se enquadram pressupõem: (1) a atividade do aluno (este tem contacto com o real, observando, manipulando, discutindo, criando); (2) a liberdade e iniciativa (do aluno para escolher de acordo com as suas necessidades, interesses e motivações; (3) a auto-educação (a autonomia crescente e a construção progressiva da pessoa) (Ferro, 1993; Pinheiro & Ramos, 1988).

Nesta categoria enquadram-se abordagens tais como: ensino por descoberta/ centros de interesse/ trabalho de projeto (realizados individualmente pelo aluno); individualização do ensino; ensino programado/ ensino modular; ensino assistido por computador (numa perspetiva mais tradicional). Nestes, a comunicação é essencial e bilateral, pois o papel de orientador/ mediador assumido pelo Professor implica também que este acompanhe os alunos e procure *feedback* sobre as aprendizagens em desenvolvimento. Neste processo existe troca de ideias, informações, opiniões e até de experiências do aluno.

De acordo com Ferro (1993) estes métodos apresentam as seguintes vantagens e desvantagens:

a) Vantagens:

- “O desenvolvimento harmonioso dos alunos e do professor;
- A preparação dos alunos para uma participação mais activa na sociedade e no local de trabalho;
- A oportunidade de todos intervirem” (p. 11).

b) Desvantagens:

- “A dificuldade de coordenação e condução por parte do formador;
- Só pode ser usado com um número limitado de alunos” (p. 11).

Nos métodos centrados no aluno a comunicação é bilateral, pois o papel de orientador/ mediador assumido pelo Professor implica também que este acompanhe os alunos e procure *feedback* sobre as aprendizagens em desenvolvimento. Neste processo existe troca de ideias, informações, opiniões e até de experiências do aluno.

1.2.3. Métodos Interativos

Os métodos interativos também privilegiam a comunicação na aprendizagem. Contudo, aqui a comunicação é multilateral (Bordenave e Pereira, 1985) e privilegia quer a interação Professor-aluno/aluno-Professor, quer a interação entre os alunos.

Neste cenário, “um grupo de alunos, sob orientação de um professor, troca ideias a respeito de um tema, contribuindo cada aluno com os seus conhecimentos, sua experiência e sua reflexão” (Nérici, 1986, p. 195). O docente estimula e motiva a reflexão e a pesquisa, orientando os alunos na realização do trabalho. O aluno assume um papel ativo e interventivo na sua aprendizagem, bem como na dos seus pares, a o questionamento, a discussão e o debate em grupo fazem dos contributos de cada um uma *mais-valia* para todos (Dinis, 2012).

Nesta perspectiva metodológica enquadram-se diversas abordagens, nomeadamente as que noutras classificações se denominam por método interrogativo, método de ensino por descoberta/centros de interesse/trabalho de projeto (em grupo), trabalho cooperativo e trabalho em ambiente virtual interativo (fórum/grupos de interesses/chat) (Dinis, 2012). O aluno assume um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. O docente confronta os alunos com uma situação/problema ou assunto, estimulando e motivando os alunos a que desenvolvam atitudes de resolução ativa e autónoma.

Entre as vantagens e desvantagens dos métodos interativos, destacamos:

a) Vantagens:

- o elevado valor pessoal e relevância das aprendizagens – elevada participação dos alunos;
- o desenvolvimento de aptidões metacognitivas;
- promove a autonomia do aluno.

b) Desvantagens:

- gestão imprevisível do tempo;

- requer uma monitorização muito próxima do trabalho do aluno (para evitar o afastamento do percurso);
- requer alguma autonomia inicial por parte do aluno;

No contexto do presente relatório e, considerando a problemática selecionada para aprofundamento, importa neste ponto aprofundar e refletir sobre o método interrogativo.

O **método interrogativo** inscreve-se no conjunto dos métodos classificados como interativos e privilegia o desenvolvimento de aprendizagens dos domínios do “saber-ser-estar” e do “saber-aprender”. Baseia-se na elaboração de perguntas, a colocar pelo docente ao(s) aluno(s), procurando levar o aluno ao conhecimento/resposta pretendida. Implica elevados níveis de interação e de participação dos alunos, permitindo ao professor um *feedback* imediato e constante.

Neste trabalho o Professor exerce o papel ativo de mediador, sendo o aluno ativo na sua própria aprendizagem. A formulação adequada de perguntas, estruturada e progressiva, é fundamental e implica grande preparação e cuidado da parte do Professor, de modo a garantir que os alunos dispõem de recursos/informação que lhes permitam refletir e chegar ao conhecimento pretendido.

Na utilização do método interrogativo importa considerar que é difícil controlar o tempo, uma vez que este depende da interação e da chegada pelos alunos à resposta pretendida.

A utilização do método interrogativo tem as seguintes vantagens e desvantagens segundo Ferro (1993):

a) Vantagens:

- “Disponibilidade de tempo;
- Domínio da programação;
- Maior participação do que quando se usa o método expositivo”.

b) Desvantagens:

- “Grande iniciativa do formador;
- O grupo acomoda-se facilmente;
- Não há dinâmica de grupo” (p. 10).

Contudo, apesar de o método interrogativo colocar grande protagonismo na figura do Professor, sendo ele o responsável pela formulação adequada de perguntas, importa que o docente motive os alunos e crie oportunidades para que eles participem voluntariamente e possam também formular questões, esclarecendo dúvidas e problematizando os assuntos trabalhados a partir da reflexão suscitada pelo questionamento do Professor.

No decurso das práticas educativas supervisionadas I e II, o questionamento em sala de aula fez parte integrante das práticas da estagiária. Estes momentos permitiam obter *feedback* sobre a forma como os alunos compreendiam e problematizavam os assuntos desenvolvidos.

1.2.4. Métodos baseados na experiência

Como o próprio nome indica, este tipo de métodos caracteriza-se pelo contato direto do aluno com um objeto/situação concreta em estudo, procurando de forma ativa e dinâmica mobilizar informação e desenvolver aptidões relativas à correta utilização desse objeto (ex: aprender a tocar um instrumento musical) ou à resolução da situação em presença (Dinis, 2012). Privilegia aprendizagens nas áreas do "saber-saber-fazer-estar/ser".

Neste processo o Professor assume o papel de mediador entre o aluno e um objeto/realidade a conhecer/executar/resolver, acompanhando, orientando e promovendo a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelo aluno.

Enquadram-se aqui abordagens tais como: tempestade de ideias (*brainstorming*); estudo de casos, incidentes críticos; resolução de problemas; simulação/ jogo de papéis (*role-playing/role-taking*); método científico/método experimental/método de laboratório/método clínico.

Depois de estudada e analisada a diversidade de métodos de ensino e, considerando que estamos a aprofundar questões relativas à comunicação em sala de aula, mais especificamente à importância e ao potencial do questionamento em sala de aula, verificamos que os métodos centrados no aluno e os métodos interativos são aqueles em que a comunicação e a interação verbal e não verbal em sala de aula (bilateral e multilateral) são mais enfatizadas e valorizadas.

Das tipologias apresentadas, os métodos que melhor se adequam aos nossos propósitos são sobretudo os de matriz interativa, nos quais se inscreve o 'método

interrogativo'. Nesta abordagem salienta-se a importância da reciprocidade na relação e da interação multilateral entre Professor/alunos e entre alunos/Professores, para a construção da aprendizagem.

Estas abordagens metodológicas inscrevem-se em modelos de ensino de matriz construtivista.

O construtivismo é uma das teorias mais importantes no campo da Educação, esta teve como mestre o suíço Jean Piaget (1896-1980). Este modelo que tem um aspeto essencial que é a criação do conflito conceitual, possibilitando a troca de pontos de vista e a confrontação de ideias entre os alunos. A característica mais distinta do construtivismo, em relação à prática pedagógica, é a ênfase na argumentação, discussão e debate.

É importante referir antes de tudo que para Piaget o conhecimento "não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas" (2007, p.1).

Este modelo dá importância ao papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento, tem uma forma de organização do ensino que respeita a participação do aluno na aprendizagem, como também a adoção de métodos ativos e defesa da não diretividade, como métodos de investigação, participação com intervenções na sala de aula, realização de trabalhos individuais e em grupo, método da invenção e da descoberta, aprendizagem por receção significativa que implica uma via de acesso dedutiva na aprendizagem de conceitos.

Na opinião de Solomon (1994), o construtivismo resume-se ao que era um "lugar comum e indigno de nota se tornou significativo; o que era bem conhecido para ser pensado como merecedor de comentários se tornou, repentinamente, a substância de uma pesquisa iluminadora" (p. 6), por outras palavras podemos dizer que, utilizando o construtivismo, estamos a valorizar aquilo que é importante, tornando assim significativo para o aluno. A utilização do construtivismo tende a ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem e/ou à organização do pensamento.

Contudo a utilização de métodos diversificados é desejável, dependendo dos métodos de ensino utilizados, "o professor pode contribuir para gerar uma consciência crítica ou uma memória fiel, (...) uma sede de aprender pelo prazer de aprender e resolver problemas, ou uma angústia de aprender apenas para receber um prémio e

evitar um castigo” (Bordenave e Pereira, 1985, p.68), permite usar cada um no que tem de melhor! e que mesmo os métodos mais tradicionais (como o expositivo) poderão e deverão fazer uso do questionamento em sala de aula, pois permitem ao docente o *feedback* constante e imediato necessário à regulação da sua ação e à consequente melhoria das aprendizagens dos alunos (Dinis, 2012).

2. A importância do questionamento no processo de ensino-aprendizagem

Segundo Neri de Souza (2006) pergunta é o “acto de interrogar” ato este que leva o indivíduo a “produzir na outra pessoa a obrigação de expressar-se a propósito do tópico levantado ou enunciado” (p. 87). A pergunta corresponde a uma “fracção de discurso colocada na forma interrogativa” (Medeiros, 2000, p. 37), significando “inquirir, interrogar, questionar; sondar, no sentido moral” (Machado, 1987, p. 344).

No processo de ensino-aprendizagem, a comunicação em sala de aula, nomeadamente o diálogo e o questionamento entre o Professor/Educador e os alunos é fundamental. Nesta linha de pensamento, Abrantes (2005) refere que as perguntas “constituem uma parte importante da interacção verbal”, sendo “provavelmente o instrumento mais utilizado nas aulas pelos professores” (p. 44). Este autor considera que a pergunta/ questionamento “pode contribuir para desenvolver os processos cognitivos” (*idem*, p. 45).

O questionamento possui um elevado valor diagnóstico e formativo (Abrantes, 2005; Moraes, Galiuzzi & Ramos 2004). Questionando o Professor poderá aceder aos conhecimentos/concepções prévios do aluno, ao conhecimento dos seus interesses e motivações, bem como à compreensão e domínio de novas informações em lecionação no momento.

O ato de questionar é importante para o processo de ensino-aprendizagem, sendo uma ação que requer reciprocidade, implicando comunicação bilateral e/ou multilateral, isto é, “se questiono de um lado, não posso negar ao outro lado que questione também, porque se trata da mesma lógica” (Demo 1997, p. 22).

Neste contexto o questionamento é visto como o ponto de partida para o conhecimento. A utilização intencional e refletida do questionamento estimula a participação dos alunos, envolvendo-os ativamente na construção das próprias aprendizagens. Neste sentido, Moraes, Galiuzzi e Ramos (2004) alertam para o facto de

“a pergunta, a dúvida, o problema desencadeia[r] uma procura” e, assim, poder levar à aprendizagem (p.12).

Nas nossas intervenções, nas práticas educativas supervisionadas I e II, utilizámos o questionamento em diversas situações, com propósitos comunicacionais e pedagógicos que iremos aprofundar no capítulo que se segue no momento de análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

CAPÍTULO III

As Práticas Educativas e Curriculares: o questionamento na sala de aula

- 1. Contextualização da prática educativa supervisionada no Ensino Pré-Escolar (PES I)**
- 2. Contextualização da prática educativa supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II)**

Apresentada a parte teórica deste relatório de estágio referente ao estudo em questão, neste capítulo pretendemos descrever a realidade e o contexto do nosso estágio. Só conhecendo a realidade onde vamos intervir é que conseguimos rentabilizar o ensino. Assim sendo, foram escolhidos dois momentos de lecionação, em ambos os contextos, no Ensino Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que procuram evidenciar a presença do questionamento, fazendo sempre a ponte entre a prática e a teoria.

1. Contextualização da prática educativa supervisionada no Ensino Pré-Escolar (PES I)

O segundo Zabalza (1992) o Jardim-de-Infância, por si só, exerce "um papel de estrutura mediadora a nível cultural, dosificando os contactos da criança com a realidade, dotando-a de recursos que lhe permitam enfrentar, a nível emocional, psicomotor, intelectual e linguístico, situações cada vez mais complexas" (p. 72). Contudo, é necessário que o(a) Educador(a) concretize recursos e materiais capazes de facilitar as aprendizagens das crianças que lhe são confiadas.

Após conhecermos as crianças com as quais iríamos trabalhar, começámos por realizar algumas observações, como também por consultar alguns documentos de modo a podermos fundamentar o nosso PFI. Os documentos que foram consultados foram, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Plano Anual de Atividades (PAA), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o Currículo Regional da Educação Básica (CREB) e os processos individuais das crianças.

1.1. Caracterização dos contextos em que se desenvolveu a prática educativa supervisionada no Ensino Pré-Escolar (PES I)

O estágio no Ensino Pré-Escolar decorreu na escola EB1/JI de S. Roque que sita na Canada das Maricas na freguesia de São Roque e faz parte da Unidade Orgânica da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens. O grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os três e quatro anos e era orientado pela Educadora Elizabete Bettencourt.

1.2. Caraterização do meio envolvente à escola

Como foi referido no ponto anterior o estágio teve lugar na escola EB1/JI de S. Roque que faz parte da Unidade Orgânica da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens. Esta assegura o funcionamento da Educação Pré-Escolar, do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e do ensino extra-escolar, nas freguesias de S. Pedro e S. Sebastião, da cidade de Ponta Delgada, e nas zonas limítrofes do centro urbano, nomeadamente nas freguesias de S. Roque e do Livramento.

A freguesia de São Roque localiza-se num espaço geográfico com caraterísticas urbanas e semi-urbanas. Situada na costa sul da ilha de São Miguel, confronta-se com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo, Livramento, Pico da Pedra e Rabo de Peixe.

Tendo por base as informações que constavam do PEE, existe ainda uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. É de salientar a existência de graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar, que se refletem, de forma transversal, na vida social das suas gentes. Atualmente e dado o seu posicionamento geográfico da freguesia, a grande maioria da população ativa desta localidade desloca-se diariamente para Ponta Delgada.

1.3. Caraterização e organização da sala de atividades

A sala de atividades funciona como uma segunda casa para as crianças, uma vez que é nela que passam uma parte muito significativa do seu dia. No período de observação, tivemos de fazer o levantamento dos materiais e equipamentos que a sala possuía, para que tivéssemos o mínimo de conhecimento sobre aquilo que a mesma podia oferecer ao grupo e soubéssemos o que poderíamos vir a utilizar e/ou a construir, sempre de maneira a privilegiar a aprendizagem das crianças, sabendo que "o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (OCEPE, Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Com base na informação que recolhemos no PCG a sala de atividades era um espaço amplo, possuindo 3 janelas grandes que davam para o exterior, permitindo assim a entrada de luz e um bom arejamento. Estava dividida em várias áreas distintas, de modo a que as crianças tivessem um bom ângulo de visão. Cada uma destas áreas era de fácil acesso, assim como os materiais aí existentes.

A sala de atividades era ampla e, o espaço estava dividido em oito áreas distintas (cf. anexo I). Esta organização proporcionava, ao máximo, a escolha das atividades pelas crianças, dentro de um padrão de segurança, de estímulo à autonomia e à cooperação, sem que pudessem perturbar alguns dos colegas que se encontrassem podiam estar a trabalhar.

Os materiais disponíveis na sala eram adequados ao tamanho e à faixa etária do grupo, e suficientes para que mais do que uma criança pudesse frequentar o mesmo cantinho, à exceção do cantinho da mercearia e da carpintaria, que só tinham capacidade para uma criança em cada um deles.

A nosso ver, a sala estava equipada de acordo com a faixa etária do grupo e a forma como estava disposta permitia que a Educadora observasse o grupo e que as crianças conseguissem ver o que os colegas estavam a fazer nas diferentes áreas. Possuía ainda um espaço amplo, externo à sala, com uma mesa grande e um lavatório, que podia ser utilizado para a prática da Expressão Plástica.

1.4. Caracterização do grupo de crianças e das rotinas da sala de atividades

Como já tivemos oportunidade de realçar no Capítulo I, tivemos um período de observação na nossa sala de atividades, que para nós foi muito benéfico, uma vez que permitiu observar o grupo, a Educadora e as rotinas que eram desenvolvidas ao longo do dia. Este período de observação decorreu de 25 de fevereiro a 5 de março de 2013 (dois dias por semana). Nos dias 11, 12, 18 e 19 de março de 2013, desenvolveu-se uma prática educativa da responsabilidade conjunta da orientadora cooperante e das formandas, na qual a Educadora titular distribuiu por cada estagiária uma atividade a desenvolver com o grupo, para que pudéssemos, aos poucos, nos irmos inteirando do ambiente educativo que ali se verificava.

Para melhor conhecermos o grupo, consultámos o PCG e os processos individuais das crianças. Também entrevistámos a orientadora da escola, com quem conversávamos frequentemente acerca das dinâmicas de sala de aula, sempre com o propósito de conhecer melhor, quer o grupo, quer as estratégias que esta utilizava.

O grupo era constituído por 14 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 4 do sexo masculino (cf. anexo II). É importante referir que todas estas crianças frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez mas que, apesar disso, todos fizeram uma boa

adaptação ao mesmo. O grupo era relativamente assíduo, mas pouco pontual. As crianças eram naturalmente curiosas, questionadoras, ativas e participativas. O grupo era um pouco heterogéneo e, no que diz respeito às suas capacidades e necessidades, aprendizagens e interesses, apresentava diferentes níveis de desenvolvimento, aspeto este que podia ter na sua base a sua própria heterogeneidade ao nível social, económico e cultural, tal como já foi referido anteriormente.

Segundo o PCG, o grupo, na sua grande maioria, era extrovertido e gostava da brincadeira livre. É de referir ainda que os mais novos eram mais introvertidos e não interagiam muito nas brincadeiras a pares ou em pequenos grupos. No decorrer do estágio, as crianças já socializavam mais umas com as outras e, com base disso, deu-se uma maior interação entre o grupo.

Como sabemos, é fundamental garantirmos a introdução de rotinas na sala de atividades, pois são elas que irão garantir uma coerente e adequada sucessão das atividades a desenvolver. A este respeito, as Metas de Aprendizagem do Ensino Pré-Escolar esclarecem que, “no final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê” (Meta Final 6 – Formação Pessoal e Social; Domínio: Independência/Autonomia).

Nesta ordem de ideias, a Educadora, ao recorrer às rotinas, dá oportunidade às crianças de se integrarem e estarem mais “presentes” e seguras, permitindo ao grupo prever quais os acontecimentos que se sucedem uns aos outros.

Neste contexto, e tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), lembramos que

a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, desde modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (p. 40).

Este tipo de organização sequencial possibilita à criança a oportunidade de “comunicar, conversar entre si, planear atividades e os respetivos materiais a utilizar, por em prática Projeto Formativo Individual, os seus planos, participar nas atividades de

grupo, rever o que fez, brincar no recreio, fazer a sua higiene, descansar e comer”, tal como está referenciado no PCG.

Deste modo, a rotina segue uma lógica sequencial repartindo a parte da manhã e da tarde em diferentes momentos, dando sempre prioridade à criança de adquirir conhecimentos e/ou aprendizagens. As rotinas da sala de atividades já foram abordadas neste trabalho. No entanto, apresentamos as mesmas rotinas, mas de forma generalizada (cf. anexo III).

Ao longo da nossa prática pedagógica, seguíamos a rotina nos mesmos moldes em que a Educadora cooperante o fazia. Neste sentido, e baseando-nos nos nossos registos diários, adiantamos, com algum nível de detalhe, aquelas que eram as rotinas da sala de atividades onde desenvolvemos a nossa prática educativa.

“O dia tem início pelas 9 horas e termina pelas 15 horas, respeitando a seguinte ordem:”

- **Canção do “Bom dia”** – forma de saudar os colegas, a Educadora e as estagiárias... cada pessoa ouve o seu nome e responde “bom dia” de forma a saudar todos os presentes na sala de atividades;
- **Identificação do “chefe do dia”** – existe um quadro na sala de aula, no qual consta o nome de cada criança (nome completo e registo fotográfico). Os nomes estão dispostos na horizontal e por ordem alfabética sendo o “chefe” selecionado com base nesta lógica. O “chefe” tem uma coroa na sua foto e muda todos os dias, seguindo a ordem alfabética. Caso a criança não esteja presente passa para o colega seguinte.
- **Identificação do dia da semana** – é o “chefe do dia” quem identifica e assinala o dia da semana. Caso este aluno tenha alguma dúvida, pode recorrer aos colegas ou à Educadora.
- **Identificação do mês, do ano e da estação do ano** – o “chefe” adianta oralmente o mês e o ano que decorrem, tal como a estação do ano em que estão. Também neste campo o aluno pode recorrer aos colegas ou à Educadora caso possua alguma dúvida.
- **Marcação das presenças** – quem marca as presenças é o “chefe do dia”. Como ainda não sabem ler, as fotografias ajudam neste processo. O “chefe” diz o primeiro nome e a criança correspondente tem de dizer o seu nome, mas desta vez completo. A Educadora auxilia, tanto o “chefe” na marcação das presenças,

- como as crianças verbalizarem o seu nome completo corretamente. Depois das presenças estarem marcadas, o “chefe” faz a contagem das crianças que estão presentes e, se for o caso, daquelas que estão faltar.
- **Identificação do tempo (meteorologia)** – o “chefe do dia” vai até à janela da sala de aula e observa o estado do tempo, em função do sol, da presença de nuvens, do vento, da chuva. Após esta pequena ação, a criança coloca, num quadro, previamente fixado, imagens correspondentes ao estado do tempo em causa, tais como: o sol, nuvens cinzentas, nuvens brancas, nuvens com vento tal como alguns adereços característicos (um guarda-chuva, um casaco, as luvas, entre outros).
- **Diálogo com o grupo** – pequeno diálogo com as crianças sobre o que fizeram no fim-de-semana (à segunda-feira) ou conversa com as crianças sobre o que se fez no dia anterior (nos restantes dias da semana), tanto em casa como na escola.
- **Introdução à atividade a desenvolver** – é sempre feita uma pequena abordagem a uma atividade ou tarefa, de forma a explicar às crianças o processo e como se irá desenvolver a atividade.
- **Desenvolvimento da atividade** – a Educadora auxilia sempre as crianças nas atividades, caso estas tenham dificuldades na sua execução.
- **Intervalo para o lanche** – o “chefe” chama os colegas aleatoriamente para irem lavar as mãos para beber o leite. As crianças dirigem-se para as mesas (no exterior da sala) para beber o leite.
- **Recreio.**
- **Continuação das atividades/tarefa na sala** – após o intervalo as crianças sentam-se no tapete. A Educadora pergunta às crianças se beberam o leite todo e como foi o comportamento deles no intervalo. Posto isto, dá permissão para terminarem a atividade/tarefa.
- **Hora de almoço** – o “chefe” chama os colegas aleatoriamente para irem lavar as mãos para o almoço. As crianças dirigem-se em fila para a cantina.
- **Conversa sobre a refeição** – pequeno diálogo sobre o almoço, quem comeu o almoço todo, que não comeu e porquê...
- **Brincadeira livre** – após o almoço, as crianças têm a oportunidade de brincar nos diferentes cantinhos da sala. O primeiro a escolher é o “chefe do dia” e depois segue pela ordem das presenças. Este tempo de brincadeira livre também

- pode ser feita de manhã, o importante é que o grupo tenha um tempo para brincar.
- **Balanco do dia** – ao final do dia, o grupo reúne-se uma vez mais com o objetivo de fazer um balanço final relativamente ao que gostaram mais e menos de fazer.

No contexto destas rotinas, muitas foram as oportunidades que tivemos no sentido de, em registos individuais ou em situações que envolviam o grande grupo, usar o questionamento como ferramenta pedagógica por excelência. Já de seguida, daremos conta de algumas dessas experiências.

1.5. O questionamento em contexto letivo na Educação Pré-Escolar

Este ponto do nosso relatório de estágio destina-se à descrição, análise e reflexão acerca das práticas desenvolvidas pela estagiária no âmbito da unidade curricular de prática educativa supervisionada I. Assim, consideram-se de seguida dois pontos distintos: um primeiro dedicado à descrição de momentos de lecionação na Educação Pré-Escolar, com o intuito de mostrar os contextos em que o questionamento em sala de atividades foi utilizado; e um segundo momento versando a análise mais global das práticas desenvolvidas, no sentido de mostrar e aprofundar as dimensões e os propósitos pedagógicos em que o questionamento em sala de aula ocorreu.

1.5.1. Descrição e análise de práticas de questionamento em sala de atividades no âmbito da lecionação no Pré-Escolar

1.5.1.1. Primeiro momento de lecionação no Pré-Escolar

Nestas atividades os conhecimentos prévios das crianças foram tidos em conta, como também todo seu questionamento relacionado com a temática a lecionar, neste caso os animais selvagens. Neste sentido, passemos então a uma breve descrição de um momento de lecionação.

Esta atividade, que esteve presente na planificação da sequência didática, teve como tema a desenvolver *os animais selvagens*, uma temática inserida na área do Conhecimento do Mundo. Se recorremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), à área que corresponde ao Conhecimento do Mundo, verificamos que esta “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” (p. 79).

Baseada no mesmo documento, a estagiária, ao planificar esta atividade, procurou sempre privilegiar “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens” (OPEPE, Ministério da Educação, 1997, p. 14),

No dia quinze de abril de 2013, segunda-feira, a prática educativa iniciou-se com o acolhimento, e respeitou a rotina da sala de atividades. Assim, respeitou-se a seguinte ordem de tarefas:

- Canção do Bom Dia;
- Diálogo com o grupo de crianças (o que fizeram no fim de semana);
- Identificação do “chefe do dia” (aluno F);
- Marcação das presenças;
- Identificação do dia da semana, o mês e estação do ano;
- Identificação do tempo (meteorologia).

Neste dia estiveram presentes doze crianças, faltando apenas os alunos I e K. As atividades de rotina são aquelas que devem ser realizadas diariamente, dando oportunidade às crianças de desenvolverem hábitos indispensáveis. Não podemos esquecer que, as atividades que foram organizadas contribuíram, direta ou indiretamente, para a construção da autonomia da criança.

Em diálogo com o grupo no tapete, um a um, disseram o que tinham feito no fim de semana, com o propósito de o grupo conhecer as vivências uns dos outros.

Na realidade, em contexto escolar, muitas vezes a criança é conduzida pensar de uma determinada maneira. Ou seja, o docente acaba por impor a sua linha de pensamento mas, na verdade, em vez disso, o(a) Educador(a)/Professor(a) deve procurar abrir novos horizontes, novas linhas de pensamento, pois é desta forma que as crianças conhecem a realidade e vão (re)construindo os seus conhecimentos.

No diálogo foi visto que algumas crianças ainda eram um pouco retraídas para exprimir as suas vivências e, em alguns casos, necessitavam que a estagiária “puxasse” por elas e as encorajasse. A sociedade de hoje necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. A importância da educação para tal compreensão deve encontrar-se a vários níveis educativos e de idades e deve ser esta a educação para o futuro.

As crianças adquirem conhecimento de objetos e raciocínio através de atividades que são úteis para o seu desenvolvimento enquanto crianças/alunos. O significado e compreensão são construídos por elas através de ações sobre objetos e experiências com as quais querem interagir e conhecer.

Após o diálogo sobre o fim de semana, o grupo deslocou-se para as mesas de trabalho, a fim de produzirem o registo gráfico do mesmo, como era habitual. Esta atividade tem como objetivo que cada criança desenhe na folha o que disse no tapete acerca das vivências do seu fim de semana. A estagiária entregou a cada criança uma folha A3 e o “chefe”, tal como acontece habitualmente nesta atividade, teve a função de colocar os lápis de cor em cima das mesas. Há medida que os alunos iam terminando o seu registo gráfico, a mestrandia ia escrevendo no mesmo o que eles diziam ter desenhado. Entretanto, o “chefe” (como já tinha terminado) chamava os colegas para irem lavar as mãos e, logo depois, se encaminharem para o intervalo, que acontecia depois de todos terem bebido o leite.

Após o intervalo, o grupo regressou à sala e as crianças sentaram-se novamente no tapete. Fui perguntando ao grupo se beberam o leite todo e como correu a hora do intervalo. Tudo isto foi feito com o intuito de as crianças relaxarem um pouco, para que estivessem mais calmos e recetivos para a introdução do novo tema.

Para introduzir a temática, neste caso os *animais selvagens*, a formanda começou por questionar cada uma das crianças, perguntando se tinham algum animal em casa e pedindo que dissessem os respetivos nomes.

- "Eu tenho um cão e chama-se Bobi" - respondeu a criança A.
- "Eu tenho um gato e chama-se Riscas" - respondeu a criança J.
- "O meu pai tem uma cabra e o nome dela é Linda" - respondeu o aluno F.

Durante este diálogo, surpreendentemente, a criança H disse:

- “Minha mãe vai me comprar um tubarão martelo!”
- "E onde vai ficar o tubarão?" - questionou a estagiária.
- "Vai ficar dentro da piscina da Hello Kitty que a minha mãe comprou" - respondeu a criança.

Assim sendo, após questionar todo o grupo, a estagiária pegou no que a criança H havia dito para começar a introduzir o conceito de animal selvagem, aproveitando para explicar que são simplesmente animais que vivem na natureza e que sobrevivem pelos seus próprios meios: caçando, pescando ou comendo vegetais.

É muito importante que o Educador pegue no que as crianças dizem para prosseguir na lecionação, pois desta forma as crianças sentem que o docente se identifica com o que foi dito.

Posteriormente, também perguntei se algumas crianças já tinham visto algum animal selvagem e em que sítio. As respostas foram muitas, como por exemplo:

- "Um urso, e foi na televisão" - disse a criança M;

- "Professora eu vi um elefante no circo, quando fui com a minha mãe e com o meu pai" - verbalizou a criança A;

- "Eu vi uma tartaruga, a minha prima tem um peluche" - adiantou a criança F;

Uma proposta de atividade que não estava patente na planificação da sequência didática para este dia foi a de levar para a sala de aula um cágado e uma rã. O grupo gostou muito de ver os animais e, pelo que foi observado, alguns deles nunca tinham visto esses animais de perto, pois a agitação e a curiosidade do grupo foi enorme (cf. anexo IV).

As atividades de aprendizagem só serão adequadas aos diferentes alunos se as mesmas assumirem determinadas características básicas, como por exemplo: serem relevantes considerando a experiência do aluno e a sua motivação, respeitar os diferentes ritmos dos diversos alunos e também promover nos alunos atitudes de investigação e descoberta. Com esta pequena atividade consegui motivar e captar a atenção de todo o grupo.

Uma atividade que também não estava prescrita na planificação era a de associar as imagens dos animais selvagens aos seus sons. Na sequência da imagem que foi entregue a cada criança, foi-lhe questionado se já conhecia o animal em causa, se sabia reproduzir o seu som característico, se já o tinha visto ao vivo (no circo ou noutra contexto). Com esta atividade, e utilizando o questionamento, a formanda pretendia saber se as crianças conseguiam ou não associar o som à imagem, tal como se sabiam reproduzir os sons de alguns animais.

Após este pequeno exercício, foi mostrada ao grupo uma caixa surpresa (cf. anexo V). A estagiária optou por fazer esta atividade, em grande grupo, pois pretendia que as crianças fizessem uma descrição da caixa, de modo a que todos pudessem estabelecer uma ligação entre o interior e o exterior da mesma, dando desta forma "asas" à sua imaginação. Um a um, retiraram um animal do interior da caixa e falaram sobre o que sabiam acerca do mesmo. Nesta atividade, o grupo mostrou um grande à vontade,

entusiasmo e curiosidade, para descobrirem que outros animais estavam no interior da caixa.

Dentro da caixa estavam quinze miniaturas de animais selvagens, como por exemplo, a zebra, o elefante, o lobo, o gafanhoto, entre outros. Com esta atividade pedimos que cada criança participasse oralmente, dando ênfase aos seus conhecimentos prévios. Como faltaram duas crianças, decidimos então que a Educadora e as colegas de núcleo também participassem na tarefa (tal como as crianças), sendo as últimas a retirem o animal do interior da caixa.

No quadro que se segue vamos mostrar que animal saiu a cada criança, à Educadora e às colegas de estágio que se encontravam a observar a nossa aula.

Quadro 3 - Animais que estavam na caixa surpresa

Aluno	Animal
A	Tigre
B	Gorila
C	Elefante
D	Joaninha
E	Leão
F	Tarântula
G	Lagarto
H	Crocodilo
I	FALTOU
J	Rinoceronte
K	FALTOU
L	Gafanhoto
M	Carneiro
N	Zebra
Educadora	Rã
Estagiária A	Lobo
Estagiária B	Chita

Com esta atividade não só trabalhámos a expressão oral, como a matemática, a expressão musical e a expressão plástica. Também explorámos os animais selvagens,

que foram inseridos na brincadeira livre com os animais da caixa surpresa e no domínio dos animais, que explorámos de seguida. Em suma, concluímos que, a partir de um único tema, pudemos integrar as diferentes áreas do saber.

Este foi um dos muitos exemplos das muitas atividades que explorámos, que elucidada como é que, de uma forma simples, o docente pode convidar as crianças a pensar, a questionar e a questionar-se, e a trocar ideias uns com os outros.

1.5.1.2. Segundo momento de lecionação no Pré-Escolar

Este segundo momento de lecionação esteve patente na planificação da sequência didática, teve como área estruturante do Conhecimento do Mundo e como área transversal a área de Formação Pessoal e Social. Assim sendo, a estagiária teve a preocupação de fomentar nas crianças a curiosidade pelo mundo que as rodeia, formulando questões sobre o que observam e sensibilizando-as para as atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente.

Ao recorrer às atividades de ciências experimentais, o Educador aumenta e contextualiza os conhecimentos prévios das crianças, estimulando assim a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais e de compreender os fenómenos naturais que ocorrem no seu quotidiano e os fatores que influenciam os mesmos.

De acordo com Glauert (2005) na Educação Pré-Escolar “a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las e desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta” (p. 71). Na verdade, é na infância que as crianças aprendem fazendo e aprendem a pensar no que fazem. O ensino das ciências, enquanto desenvolvimento de capacidades ao nível dos processos científicos, promove uma aprendizagem centrada na ação e na reflexão sobre a própria ação.

As atividades realizadas na Educação Pré-Escolar oferecem variadas oportunidades para as crianças aprenderem ciência. A atividade que foi desenvolvida foi variada, pois as crianças realizaram experiências com água, com diferentes objetos e materiais de uso corrente, exploram, observam e acompanham o seu comportamento na presença de água.

Para além do desenvolvimento de capacidades, a educação científica, quando contextualizada numa base sócio afetiva, também contribui para o desenvolvimento de valores, comportamentos sociais e atitudes científicas, em que se distingue uma

dimensão mais cognitiva (abertura de espírito, curiosidade, criatividade, objetividade, espírito crítico e flexibilidade de pensamento) e uma dimensão afetiva (respeito, tolerância, cooperação e autoconfiança).

Muitas destas atitudes são necessárias às competências em literacia científica, como por exemplo: o questionamento da realidade observada para as tomadas de decisões, a resolução de problemas, a criatividade, a curiosidade e o espírito crítico na busca de soluções.

Apesar de as ciências estarem patentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, esta tem sido uma área pouco privilegiada nos jardins-de-infância. Na tentativa de contrariar esta tendência, o Educador deve criar um espaço nas suas salas de aulas e promover atividades científicas com as crianças.

As experiências são realizadas de uma forma contextualizada com um carácter lúdico e de descoberta, pois como salienta Veja (2006) "a acção de brincar é inerente à criança, como uma qualidade inata. O facto de experimentar e perder-se na procura de sensações também acaba por surgir como natural" (p. 40). Deste modo, as crianças dão sentido aos acontecimentos, objetos e materiais que existem à sua volta.

Nesta procura de significados, são incentivadas a elaborar explicações, a refletir e a pensarem sobre o que sabem e sobre as evidências encontradas, participando na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvendo competências de pensamento potenciadoras da capacidade de "aprender a aprender" e de "aprender a fazer". Nesta linha de ideias, Rebelo (1990) lembra que "para aprender convenientemente a criança necessita de um ambiente propício na escola, o que implica o tipo de ensino escolhido, os métodos usados e os estímulos frequentes que provoquem as capacidades mentais" (p. 72).

A prática educativa a descrever teve lugar no dia 28 de maio de 2013, terça-feira e, tal como a prática anterior, também começou pelas nove horas da manhã, tendo-se verificado uma rotina muito semelhante àquela que apresentámos na situação anterior, a saber:

- Canção do "Bom dia";
- Partilha de experiências (as crianças contam alguma novidade, se as tiverem);
- Identificação do "chefe do dia" - aluna C
- Marcação da data: dia, mês, ano e estação;
- Marcação das presenças;
- Marcação do estado do tempo.

A experiência a ser desenvolvida com o grupo de crianças foi a experiência da flutuabilidade (cf. anexo VI) e teve lugar após o almoço. Depois de regressarem do almoço as crianças estiveram no tapete a fazer uma breve recapitulação do que fizeram durante a manhã. Para explicar o conceito de flutuabilidade às crianças, a estagiária tomou como exemplo uma rolha e uma pedra, explicando que se o objeto for mais pesado do que a água, este afunda-se mas, se for mais leve, irá flutuar, ou seja, ficar por cima da mesma. Também é necessário referir que os objetos utilizados na realização desta experiência são conhecidos pelas crianças no seu dia-a-dia.

A experiência foi inicialmente realizada pela estagiária para que o grupo pudesse observar, formular questões e, por fim, realizar a experiência.

Foi perguntado ao grupo que materiais iam utilizar e se havia algum material desconhecido para eles. Como todos conseguiram identificar os materiais, prosseguimos com a realização da experiência.

Antes de a estagiária colocar o objeto na água, era perguntado ao grupo se este ia ou não flutuar, tal como se pode comprovar nos diálogos que transcrevemos das nossas notas de campo:

- "Meninos, este vai flutuar ou não?"; "E este?"; "Se agora colocarmos este que aqui está o que acham que vai acontecer?" - perguntava a estagiária

As respostas das crianças eram:

- "Este vai para o fundo"

- " Este vai ficar em cima de água"

As respostas foram sempre corretas, apenas o algodão suscitou algumas dúvidas.

- "Eh senhora, o algodão não vai para o fundo porque é leve" - respondeu a criança B.

- " Claro que vai ficar em cima" - retorquiu a criança G.

Para grande espanto do grupo o algodão afundou, porque, como sabemos, absorve a água e fica muito mais pesado. Como algumas crianças tinham dificuldades em entender o significado de “absorver”, a estagiária referiu que o algodão “bebeu” um pouco de água e afundou. Após ter dado esta explicação, de forma que as crianças percebessem, o conceito de absorção ficou mais esclarecido.

No fim da experiência, foi entregue a cada criança uma ficha, na qual teriam de sinalizar quais os objetos que pensavam vir a flutuar e os que não (cf. anexo VII). A experiência realizou-se, primeiro em grande grupo e depois em pequenos grupos (cada grupo foi dividido em dois sub-grupos) para que se pudesse comprovar os resultados

(cf. anexo VIII). No final da experiência foi preenchido um cartaz em grande grupo, como forma de recapitular da experiência e, para consolidar os conteúdos (cf. anexo IX).

Apesar de ser um momento de lecionação mas com divertimento, a realização desta experiência foi uma *mais valia* para este grupo, pois conseguiram compreender quais os objetos que flutuavam e os que não flutuavam.

No seguimento da realização desta experiência não podíamos deixar de realizar a experiência de dissolução (cf. anexo X). Tal como na experiência da flutuabilidade, para a execução da mesma, o grupo foi dividido em dois. O objetivo desta experiência era que os alunos observassem quais os solutos que se dissolvem e os que não se dissolvem.

De modo a que o formato de ambas as experiências fosse mais ou menos idêntico, foi entregue uma ficha (cf. anexo XI) para que, individualmente, cada criança preenchesse de acordo com o que já sabia. No fim, também foi preenchido um cartaz em grande grupo (cf. anexo XII), com o objetivo de consolidarem aquilo que haviam aprendido. Para aclarar este fenómeno, foi explicado que, quando os materiais são misturados com a água, há substâncias que desaparecem (se dissolvem) e outras que não desaparecem (não se dissolvem) (cf. anexo XIII).

Tal como na experiência anterior, a estagiária exemplificou com se fazia a experiência. Perguntou igualmente se havia algum material que as crianças não conheciam. O material que alguns não conheciam foi o corante culinário, pelo que depois de a estagiária dizer que servia para dar cor aos bolos que as mães faziam em casa, o material foi imediatamente reconhecido, como se pode verificar através dos seus relatos que de seguida transcrevemos:

- "A minha mãe põe isso para fazer a forra dos bolos" - disse a criança B.

- "Ah, já sei! Isso deve ser aquilo que a minha mãe põe quando faz os morangos para a festa" - disse a criança H

Após a estagiária realizar a experiência, foi a vez do grupo. O grupo sentia-se muito motivado por realizarem uma experiência, até porque o sumo que fizeram foi aproveitado para beberem na hora do almoço, tendo mesmo chegado a partilhá-lo com os colegas da sala ao lado.

A realização das experiências foi uma *mais valia* para o grupo, pois brincando também se aprende. A utilização de materiais conhecidos pelas crianças permitiu que estas se sentissem integradas na experiência e, para além disso, ao ser uma experiência

fácil de implementar, os alunos sentiram que podiam fazê-la em casa com a colaboração dos pais.

1.5.2. Análise e reflexão sobre as práticas de questionamento desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada no contexto do Pré-Escolar

Neste campo dedica-se a atenção à análise sobre as práticas de questionamento desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada no contexto do Ensino Pré-Escolar. Para este efeito, os momentos de questionamento desenvolvidos foram analisados à luz dos pressupostos comunicacionais e pedagógicos desenvolvidos no capítulo II. Esta análise, que foi feita inicialmente de forma aberta, depressa revelou a existência de um conjunto de ocorrências regulares, que originou as categorias que organizámos no Quadro 4:

Quadro 4: Categorias de análise (Pré-Escolar)

Categorias de análise (Pré- -Escolar)	Utilização do questionamento para criar um clima social positivo em sala de aula e para levar os alunos à participação
	Utilização do questionamento para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimentos/conceções prévias dos alunos sobre os assuntos a abordar
	Utilização do questionamento para obter <i>feedback</i> dos alunos no momento da leção
	Utilização do questionamento para forma de rever e consolidar assuntos anteriormente trabalhados
	Utilização do questionamento no acompanhamento ao trabalho em grupo/individual dos alunos
	Utilização do questionamento para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de aula

A análise e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito de cada uma destas categorias será alvo de aprofundamento nos subpontos seguintes neste relatório.

Segue-se agora o Quadro 5 onde estão presentes as avaliações das sequências didáticas, tendo como indicador de desempenho central a central *partilha de informações e conhecimentos*, em alguns momentos de questionamento. A análise deste quadro mostra que alguns dos alunos (assinalados a amarelo) tem maior tendência em

participar no questionamento apenas quando solicitados, sendo por vezes necessário repetir as questões ou reformular as mesmas para levar o aluno a responder com maior vontade.

Quadro 5: Avaliações das seqüências didáticas (indicador *partilha de informações e conhecimentos*)

<i>Partilha de informações e conhecimentos</i>			
Nome	1. ^a Intervenção	2. ^a Intervenção	3. ^a Intervenção
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I	Faltou		Faltou
J			
K	Faltou		Faltou
L			
M			
N			

Legenda do quadro:

	Não observado
	Não atingiu
	Atingiu com ajuda
	Atingiu

Como já foi referido no final do Capítulo II do nosso trabalho, o questionamento foi utilizado em diversas situações, tais como: (1) para criar um clima social positivo em sala de aula e para levar os alunos à participação (nomeadamente os mais inibidos); (2) como forma de obter *feedback* dos alunos no momento da leção, de forma a

perceber se estes estavam ou não a compreender o que estava a ser lecionado; (3) para o levantamento de conhecimentos/ conceções prévias dos alunos sobre os assuntos a abordar; (3) como forma de rever e consolidar assuntos anteriormente trabalhados, e (4) para levar os alunos à reflexão sobre as próprias aprendizagens; (5) para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de aula, etc.

Passamos agora a descrever cada um destes pontos:

1.5.2.1. Utilização do questionamento para criar um clima social positivo em sala de atividades e para levar as crianças à participação

Em todas as nossas intervenções, no período de manhã, após o lanche e no princípio da tarde, havia um pequeno questionamento ao grupo para que pudesse tomar consciência de que estávamos na sala de atividades.

De manhã, mais propriamente às segunda feiras o diálogo rolava em torno do que as crianças tinham feito ao longo do fim-de-semana. Cada criança, à sua vez, dizia o que tinha feito. Caso a criança fosse mais inibida a estagiária auxiliava-a fazendo questões do tipo: ...isto quer dizer que? A estagiária, neste caso, colocava perguntas à criança para que esta participasse mais no diálogo matinal.

Este tipo de questionamento permite que as crianças se conheçam melhor umas às outras, ao nível social. Queremos com isto dizer que, com muita frequência, o diálogo era semelhante entre muitas crianças, pois muitas delas participavam nas procissões do Divino Espírito Santo e, também na Festa do Senhor Santo Cristo dos Milagres, festas de carácter religioso com marcada tradição nas nossas ilhas, que são bastante participadas pelas crianças.

As questões colocadas pela estagiária eram: "O que fizeste no fim de semana?; Com quem saíste?; Foste passear?" ... entre outras.

Com tudo isso, era gratificante ouvir as histórias do fim-de-semana pois, para nós estagiárias, era importante inteirarmo-nos da vida social da criança, como também era bom sabermos que as crianças participavam em festas. Acima de tudo, não podemos deixar de realçar também que muitas delas adoram partilhar as suas histórias.

Após o lanche, as crianças tinham a hora do recreio. Como todos nós sabemos, é neste intervalo de tempo que as crianças carregam baterias e, muitas das vezes entram

na sala de aula ainda com adrenalina à “flor da pele”. O diálogo após o intervalo tem como objetivo acalmar e serenar as crianças, de modo a que estas estejam mais calmas e prontas a aprender.

Como forma de acalmar as crianças, a estagiária continuava a fazer questões do tipo: "Beberam o leite todo?; Portaram-se bem no intervalo?; Foram à casa de banho antes de vir para a aula?". É claro que, algumas faziam queixas de alguma coisa que se havia passado no intervalo, como por exemplo: "Professora, a _____ empurrou o _____.; A _____ não quis beber o leite e deu bolachas à _____.; O _____ não quis beber o leite todo"...

Assim, a estagiária ao ouvir tias queixas, que procurava sempre que possível contrariar, também aproveitava para, no imediato, falar dos cuidados que tinham de ter no recreio, bem como na importância de beber o leite. Bastava este diálogo para se acalmarem e estarem prontos para retomar as atividades da sala.

Por fim, tínhamos o diálogo após o almoço, cuja finalidade era idêntica ao diálogo após o lanche, pedindo também que o grupo relembresse o que se tinha feito de manhã.

As questões que eram colocadas às crianças nestes pequenos diálogos foram muito importantes, pois muitas delas foram perdendo a vergonha e, por fim, já participavam sem serem solicitadas para tal.

1.5.2.2. Utilização do questionamento para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimentos/concepções prévias das crianças sobre os assuntos a abordar

Como vimos, o questionamento foi um método muito usado pela estagiária. Neste ponto, vamos abordar a utilização do mesmo na contextualização e no levantamento de conhecimentos/concepções sobre os assuntos que foram abordados na sala de atividade.

Na primeira intervenção, a temática tratada foi a dos *animais selvagens*. Para introduzir esta temática, a formanda começou por questionar cada uma das crianças no sentido de saber se tinham algum animal em casa e que nomes teriam esses animais. Durante este diálogo, a criança H disse (como já foi referido anteriormente):

- “Minha mãe vai me comprar um tubarão martelo!”
- "E onde vai ficar o tubarão?" - questionou a estagiária.

- "Vai ficar dentro da piscina da Hello Kitty que a minha mãe comprou" - respondeu a criança.

Assim sendo, após questionar todo o grupo, utilizou-se a chegada da criança H para se introduzir o conceito de animal selvagem, explicando que, estes são animais que vivem na natureza e que sobrevivem pelos seus próprios meios: caçando, pescando ou comendo vegetais. Neste caso, é muito importante que o Educador aproveite o que as crianças dizem para prosseguir na lecionação, pois desta forma as crianças sentem que o docente se identifica com o que foi dito.

Posteriormente, a estagiária questionou o grupo, por forma a saber se algumas das crianças já tinham visto algum animal selvagem e em que local esta situação teria acontecido. As respostas foram muitas, como por exemplo:

- "Um urso, e foi na televisão" - disse a criança M;

- "Professora, eu vi um elefante no circo, quando fui com a minha mãe e com o meu pai" - verbalizou a criança A;

- "Eu vi uma tartaruga, a minha prima tem um peluche" - disse a criança F;

Na segunda intervenção o tema a abordar foi o Senhor Santo Cristo dos Milagres e, como forma de introduzir o tema foi perguntado ao grupo tinham ido à Festa do Senhor Santo Cristo dos Milagres. De entre as respostas que obtivemos, salientamos as que se seguem:

- "Fui no sábado e no domingo, senhora." - disse a criança A;

- "Eu vi a procissão mais o meu pai e a minha mãe." - verbalizou a criança M;

- "Professora, eu andei nos carrinhos." - disse a criança G;

- "Eu vi, mas foi na televisão." - verbalizou a criança E;

Numa terceira e última intervenção, o tema a lecionar foi o ciclo da água. Como o assunto a abordar era um pouco abstrato, o diálogo teve o auxílio de imagens, isto é, foram mostradas imagens ao grupo ilustrando os três estados da água (sólido, líquido e gasoso) de forma a que o grupo chegasse ao ponto central da conversa, que neste caso era a água.

Muitas foram as hipóteses dadas pelo grupo.

- "Eh senhora também corre água da minha fonte em casa quando tomo banho!" - disse o aluno A;

- "Essa água tem nas Furnas, só sai fumo e água faz bolinhas." - referiu a aluna G

Ainda no ciclo da água, foi feita uma experiência de flutuabilidade. Inicialmente foram mostrados aos alunos os objetos que iam ser utilizados (a rolha, o algodão, o clip, fruta de plástico, a plasticina e a pena) na experiência e foi perguntado quais os que flutuavam e os que não flutuavam. Obtivemos as seguintes hipóteses:

- "Para o fundo vai o clip e a plasticina" - respondeu o aluno A
- "A plasticina vai para o fundo". - verbalizou a aluna J

Para explicar este conceito de flutuabilidade ao grupo, foi dito que, se um objeto for mais pesado do que a água, este afunda-se, mas que se o objeto for mais leve do que a água o mesmo irá flutuar. Aquando da realização da experiência o grupo ficou surpreendido quando viu que o algodão não flutuou. Assim foi explicado que o algodão absorveu água ficou pesado e afundou.

O mesmo foi feito com os materiais utilizados na experiência da dissolução (a areia, o açúcar, o azeite, o corante em pó, o sumo em pó e, arroz). Esta experiência consistia em observar quais os solutos que se dissolviam e os que não se dissolviam.

É importante referir que os materiais utilizados nas duas experiências são conhecidos do grupo e fazem parte do seu quotidiano.

Nas duas experiências foram tidos em conta os conhecimentos prévios do grupo, e, depois da realização das experiências foram preenchidos dois cartazes em grande grupo, por forma a que cada criança pudesse averiguar se os seus conhecimentos prévios estavam ou não corretos.

O recorrer ao questionamento sobretudo a questões e ao aparecimento de novas soluções para os problemas, promove a aprendizagem autónoma, um pensamento divergente e a resolução de problemas (Casey & Lipman, 1991; Lambert, 2000).

1.5.2.3. Utilização do questionamento para obter *feedback* das crianças no momento da leção.

Uma proposta de atividade que não estava patente na planificação da sequência didática da primeira intervenção foi a de levar para a sala de atividades um cágado e uma rã. O grupo gostou muito de ver os animais e, pelo que foi observado e nos foi dito, alguns deles nunca tinham visto esses animais de perto, pois a agitação e a curiosidade do grupo foi enorme (cf. anexo IV).

Foi perguntado ao grupo se tinham gostado dos animais e as respostas foram as seguintes:

- "Eh senhora, eles vão ficar de vez na sala?" - questionou o aluno A

- "A gente de tarde pode mexer neles?" - perguntou o aluno F

Com esta pequena atividade consegui motivar e captar a atenção de todo o grupo. O mais gratificante foi poder ver as caras das crianças por terem animais dentro da sala, estes permaneceram na sala até ao final da intervenção.

Nas experiências de fluabilidade e na experiência de dissolução foi perguntado muitas vezes se o grupo estava a perceber ou não. A resposta foi positiva, o facto de as experiências terem sido inicialmente executadas pela estagiária e posteriormente pelas crianças, pode ter influenciado o grupo no sentido de estarem atentos e motivados para a executarem com sucesso.

1.5.2.4 Utilização do questionamento como forma de rever e consolidar assuntos anteriormente trabalhados

A utilização do questionamento era feita também como forma de rever e de consolidar as temáticas que estavam a ser ou que já tinham sido trabalhadas.

O questionamento, nesta fase, girava à volta de questões semelhantes àquelas dos exemplos que apresentamos de seguida, que surgiram na intervenção sobre os animais selvagens:

- "Ontem o que foi que estivemos a falar?" - Perguntava a estagiária

- "Foi os animais selvagens senhora" - respondeu o aluno J

- "E o que são animais selvagens?" - questionava a estagiária

- "São aqueles animais que moram na selva e caçam para viverem" - respondeu o aluno A.

Na segunda e terceira intervenção as questões foram muito semelhantes, alterando-se apenas aquela que era a temática em causa.

1.5.2.5. Utilização do questionamento no acompanhamento ao trabalho em grupo/individual das crianças

Quer nos trabalhos de grupo, quer nos trabalhos individuais, o Educador tem sempre que explicar a tarefa que o grupo tem de executar. Depois desta explicação, terá ainda as crianças no sentido de perceber se todos perceberam ou não. Caso a maioria das crianças não tenha percebido, o Educador deve explicar novamente, se por acaso só

um não percebeu a tarefa a executar, o Educador deve ir ao lugar onde a criança está sentada e explicar novamente a tarefa, só que de forma mais individualizada.

Foram muitas as atividades realizadas em grupo durante as intervenções, nomeadamente: a caixa surpresa (1.^a intervenção), o jogo do dominó dos animais selvagens (1.^a intervenção), a construção de um móbil sobre os animais selvagens (1.^a intervenção); o jogo das adivinhas (3.^a intervenção), as experiências com a água (3.^a intervenção), canções (1.^a e 2.^a intervenção); histórias (3.^a intervenção) e a dança de roda (3.^a intervenção).

Antes de os jogos serem entregues ao grupo ou apresentados em *Power Point*, a estagiária explicava como se jogava, esclarecendo as respetivas regras. Se persistisse alguma dúvida acerca do funcionamento do mesmo, eram novamente explicadas as regras. Também nestas situações o questionamento era utilizado quando o grupo apresentava alguma dúvida. Se a dúvida fosse individual a estagiária escolhia uma criança para que esta explicasse ao colega em causa, se fosse de carácter geral, a explicação era uma vez mais repetida, para todo o grupo, utilizando uma estratégia diferente da primeira. Estes momentos eram muito participados e muito proveitosos pois, na grande maioria das vezes, eram os próprios alunos a responderem às dúvidas dos colegas.

1.5.2.6. Utilização do questionamento para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de atividades

Por vezes o Educador tem de chamar a atenção das crianças para o cumprimento das regras da sala de aula, bem como de regras de jogos e/ou partilha de materiais.

Muitas vezes era necessário lembrar as regras a cumprir, ao nível do comportamento no tapete e na forma de estarem sentados.

Neste particular, muitas foram as vezes em que a estagiária fazia questões do género:

- "Aluna _____, como é que se deve estar sentada no tapete?"
- "Pernas à chinesa" - respondia as crianças.
- "Quando estamos no tapete, estamos a conversar com o amigo do lado?"
- "Temos de estar calados, não é" - respondiam a maioria dos alunos.
- "Quantas vezes, a Professora já disse que devemos ir à casa de banho na hora do lanche/intervalo?"

- "Esqueci-me senhora" ou "estou muito aflito(a)" - era a resposta de muitas crianças.

Ao nível de trabalhos, quer individuais, quer em grupo, a partilha dos materiais era aquela que originava mais questionamento no grupo, uma vez que alguns dos alunos tinham mais dificuldade em partilhar do que outros. Nos relatos que se seguem, apresentamos alguns exemplos de questões que eram feitas a este nível:

- "Aluno A, os lápis são para partilhar com a aluna B, está bem?"
- "Sim" – respondiam as crianças

Utilizávamos o questionamento aquando dos trabalhos individuais e em grupo com a convicção de que, ao tornar-se recíproca, esta prática acaba por desenvolver a capacidade de argumentação nas crianças, aspeto que entendemos crucial para a busca de mais conhecimentos.

As atividades que colocámos em prática eram motivadoras e, acima de tudo, capazes de ir ao encontro dos interesses individuais das crianças e das necessidades do grupo. Através do questionamento, sentimos que aprendiam com gosto e mantinham-se sintonizadas nas nossas propostas e no seu próprio processo de aprendizagem.

2. Contextualização da prática educativa supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II)

De acordo com Perrenoud (2002b), “a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los” (p. 19) desta forma, na globalidade do processo formativo inicial, que é o pilar da carreira profissional de qualquer Professor, destacamos neste ponto a fase de Prática Educativa Supervisionada II, crucial para a nossa formação, não só por fazer parte do início da nossa vida profissional, mas também por ser o primeiro contato com a lecionação no 1.º Ciclo.

Também aqui, há semelhança do que ocorreu na PES I, teve lugar um período de observação, no âmbito do qual também tivemos a oportunidade de consultar os documentos relativos ao Projeto Educativo Escola (PEE), ao Projeto Curricular de Escola (PCE), ao Projeto Curricular de Turma (PCT) e os processos individuais de cada aluno, ao Plano Anual de Atividades (PAA), bem como ao Referencial Curricular para a

Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB), aos programas de cada área disciplinar e às respetivas metas curriculares.

2.1. Caraterização dos contextos em que se desenvolveu a prática educativa supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES II)

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na escola EB/JI de Livramento 2, situada na Rua Padre Domingos Silva Costa, Livramento, pertencente à Escola Básica Integrada Roberto Ivens, numa turma do 4.º ano de escolaridade. A turma era composta por 17 alunos, três dos quais já sinalizados como Necessidades Educativas Especiais (estando um no nível 2 de aprendizagem e os restantes dois no nível 1) e um outro em processo de avaliação especializada.

A turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta era muito atenta, curiosa e trabalhadora. No entanto lenta na concretização das tarefas.

Neste sentido, assim além de prepararmos os materiais como cartazes, vinhetas, mapas, entre outros para a turma, também tínhamos de preparar materiais extra para os alunos com NEE, pois só estavam ao nível da restante turma na disciplina de Estudo do Meio. Tal realidade implicava que tínhamos de construir fichas de trabalho como trabalho autónomo, com vista a termos espaço de manobra para avançar na matéria com a restante turma. Assim, quando dávamos trabalho aos alunos do 4.º Ano, tínhamos um "tempinho" para estar mais presentes, ou seja, auxiliar os alunos com NEE nas atividades que lhes eram propostas.

2.2. Caraterização do meio envolvente à escola

A Escola EB1/JI de Livramento 2 – Padre Domingos Costa, situa-se na freguesia de Livramento e faz parte da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens. Para a caracterização que se segue foi recolhida informação do Projeto Educativo de Escola e do site da junta de freguesia do Livramento.

Segundo o PEE a escola localiza-se na freguesia de Livramento que dista cerca de 7,2 Km do edifício sede da EBI de Roberto Ivens. O meio local apresenta "caraterísticas urbanas e semi-urbanas", com uma "grande heterogeneidade a nível social, económico e cultural", onde se registam problemas significativos de instabilidade familiar, frequentemente relacionados com alcoolismo, consumo de drogas ilícitas, etc.

Na perspectiva de Melo (1999), os riscos psicossociais, principalmente quando combinados, tendem a modelar “o repertório infantil tanto no desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais quanto na aquisição de comportamentos adequados” (p. 4), interferindo, assim, na aprendizagem das crianças.

O espaço circundante à Escola abrange diversas atividades económicas e sociais, encontrando-se nas imediações um hipermercado, um snack-bar e um mini mercado, uma quinta de turismo habitacional, a casa do Povo do Livramento, a Junta de Freguesia, o Posto de Saúde e a Igreja paroquial. Na lecionação em Estudo do Meio de conteúdos relativos ao meio local/ instituições utilizámos estes elementos existentes no meio circundante à escola (e familiar às crianças) como exemplos para concretizar os conteúdos a lecionar, convocando também as suas experiências e vivências pessoais, externas à escola, sobre esse meio, pois como refere Giordan (2007) “a escola não é o único lugar onde se aprende” (p. 235).

As infraestruturas da escola não recentes. Após obras consideráveis a escola reabriu em 2012. A escola possui um recinto fechado o que permite em dias de chuva que as crianças tenham o recreio no interior e, ainda possui um refeitório amplo de modo a acolher todos os alunos da escola. No exterior esta possui um campo de futebol e ainda zonas com tapada. Estes recintos podem permitir a realização de jogos, de exposições ou até mesmo a realização de expressão físico-motora ao ar livre.

2.3. Caracterização e organização da sala de aula

A sala situa-se no último bloco (parte de trás da escola) no 1.º andar, para ter acesso a ela, à que subir um lance de escadas. Neste piso, existe um espaço em aberto, casas de banho e duas salas de aulas. A estagiária caracteriza a sala de aula com sendo um espaço amplo, possui 3 janelas que dá para o exterior, o que permite uma boa iluminação e arejamento, está dividida em 3 áreas distintas, a de arrumação (armário com os manuais das crianças), a da informática (computador) e finalmente a área suja (lavatório) o que permite a realização de atividades plásticas e, possui ainda 2 quadros negros ladeados por placards (cf. anexo XIV).

Os materiais que estão fixados na sala de aula estavam de acordo com os conteúdos já aprendidos, como forma de lembrete, à que referir ainda que na sala estão afixadas o método das 28 palavras que serve de apoio aos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE).

2.4. Caracterização da turma e das dinâmicas de sala de aula

Neste ponto é importante salientar que a estagiária não teve acesso ao Projeto Curricular de Turma, pois como estávamos no início do ano este ainda está no processo de formulação. A recolha de dados para caracterização inicial da turma e das dinâmicas de sala de aula teve lugar no período de observação na PES II (1.º Ciclo do Ensino Básico) que ocorreu de 23 a 25 de setembro de 2013 e, no período de prática educativa da responsabilidade conjunta com o Professor cooperante que decorreu nos dias 30 de setembro, 1 e 2 de outubro de 2013.

A turma era constituída por 17 alunos, sendo 8 do sexo masculino e 9 do sexo feminino (cf. anexo XV). Quanto à assiduidade a turma era bastante assídua e regular. No que diz respeito ao comportamento, no geral, a turma apresentava um bom comportamento. Três alunos da turma estavam sinalizados como NEE e um deles em visas de também ser sinalizado, um dos alunos estava no nível 2 e os restantes no nível 1. Com base na ata de avaliação do 3.º Período do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico duas das alunas têm um Currículo Específico Individual (CEI), estas trabalhavam de acordo com o que se encontrava estabelecido nos seus CEI. Como tal, estão integradas no Regime Educativo Especial (REE), na turma do 4º ano e trabalhavam segundo o seu nível. Um dos alunos NEE transitou para o quarto ano de escolaridade, como era um aluno que apresentava dificuldades de aprendizagens e de comportamento, este ano passou a fazer parte do Regime Educativo Especial. Concluindo todos os alunos NEE têm Apoio Educativo Especial. Ainda importa referir que 5 alunos da turma têm apoio educativo.

Os momentos de observação em sala de aula permitiram verificar que a turma em questão era extrovertida e trabalhadora.

O trabalho em sala de aula encontrava-se já organizado num horário (cf. anexo XVI) que foi adotado pelas estagiárias, como base na estruturação das suas intervenções. O entendimento entre o Professor Cooperante e as Estagiárias foi, desde cedo, necessidade de gestão flexível deste horário, bem como da planificação letiva, por forma a atender melhor aos interesses e necessidades dos alunos.

2.5. O questionamento em contexto letivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este ponto do Relatório de Estágio destina-se à descrição, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas pela estagiária no âmbito da prática educativa supervisionada II. Assim, consideram-se de seguida dois momentos: um primeiro dedicado à descrição de momentos de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de mostrar os contextos em que o questionamento em sala de aula foi utilizado; e um segundo momento versando a análise mais global das práticas desenvolvidas, no sentido de mostrar e aprofundar as dimensões e os propósitos pedagógicos em que o questionamento em sala de aula ocorreu.

2.5.1. Descrição de momentos de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.5.1.1. Primeiro momento de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática educativa do dia 7 de outubro de 2013 e, teve por base as observações realizadas em apenas 4 dias, uma vez que esta foi a primeira intervenção que a estagiária teve junto da turma. Na sequência didática foi privilegiada a área do Estudo do Meio como área transversal e estruturante nesta prática, sendo a temática a trabalhar “A pele”.

A área do Estudo do Meio oferece potencialidades muito vastas que podem ser adequadamente desenvolvidas, no que concerne a uma aprendizagem ativa, à promoção do desenvolvimento integral da pessoa e, ainda ao desenvolvimento nos alunos de competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.

Tal como em todas as intervenções da estagiária, o método interrogativo esteve presente, considerando que a sua utilização adequada permite o desenvolvimento integrado dos diferentes níveis do saber: o saber, o saber-fazer e o saber-ser/estar (Ferro, 1993; Jesus, 1998; Pinheiro e Ramos, 1988). Assim, a pergunta é tomada como um instrumento verbal a que o Professor pode recorrer no sentido de promover uma efetiva comunicação na aula (Abrantes, 2005).

Como já foi referido este método também foi utilizado no estágio do Ensino Pré-Escolar, no entanto, a estagiária sentiu maiores dificuldades em utilizá-lo e em geri-lo

no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido, em diversas ocasiões, enfatizado pelo Professor Cooperante o facto de esta abordagem exigir grande disponibilidade de tempo, o que nem sempre seria conciliável com a necessidade de lecionação atempada dos conteúdos previstos.

Sendo o tema a abordar "a pele", um pouco abstrato, a estagiária procurou desenvolver estratégias para que os alunos conseguissem visualizar esta realidade, compreendendo a sua constituição. Na opinião de Fernandes (2002) o Professor deve apelar à criatividade, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, ao afirmar que “a aprendizagem é esforço, muitas vezes sacrifício, pelo que se deve apelar à criatividade e à livre discussão de ideias, estabelecendo uma verdadeira ponte entre a teoria e a prática, porque a escola, frequentemente, faz perder o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e a «penosa» construção do conhecimento” (p.193). Com este propósito, a estagiária construiu um modelo tridimensional da "pele" (cf. anexo XVIII). Neste trabalho, a estagiária teve a preocupação de através dos materiais/texturas, cores e tamanhos/dimensões criar um objeto, suscetível de ser visualizado, explorado e manipulado, com o objetivo de concretizar a realidade abstrata e assim contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno. A utilização deste recurso sustenta-se na visualização, na manipulação do objeto e na exploração oral e escrita da informação que lhe está associada. Tal como nos adianta Correia (1995), refere como principais vantagens da utilização deste tipo de recurso o facto de permitir: aproximar o educando da realidade que se queira ensinar, dando noção mais exata dos fenómenos ou fatos em estudo; facilitar a perceção e compreensão dos fatos e conceitos em estudo; despertar e apreender a atenção; auxiliar a formar conceitos exatos, principalmente com referenda a temas de difícil observação direta, entre outros.

Neste dia, estiveram presentes 16 alunos, faltando apenas o aluno F. Num primeiro momento foi feita uma abordagem oral, por questionamento, sobre o que tinham aprendido nas últimas semanas, de modo a chegar ao tema “a pele”, uma vez que anteriormente haviam abordado outros conteúdos sobre o corpo humano. Assim, após a contextualização de que íamos trabalhar "a pele" manteve-se um diálogo, fortemente orientado pelo questionamento, sobre o assunto, de modo a que a estagiária ficasse soubesse quais os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema (constituintes, funções, cuidados a ter com a pele, etc.)

Feita esta abordagem, a estagiária optou por uma estratégia de trabalho em grupo. Formou quatro grupos (heterogêneos) de alunos e distribuiu quatro cartões em que cada cartão estava escrita uma função da pele. Cada grupo de alunos era responsável por fazer uma breve síntese sobre a função da "pele" que constava no seu cartão.

Durante os momentos de trabalho em grupo, a estagiária circulou pela sala, monitorizando o trabalho dos alunos e interagindo com cada grupo, questionando os alunos sobre o desenvolvimento da tarefa e esclarecendo dúvidas.

Posteriormente foi perguntado à turma se sabia como era constituída a pele, pelo que o aluno N respondeu:

- "Derme e epiderme".

Pegando na resposta do aluno a estagiária dirigiu-se à turma e perguntou se estavam mesmo seguros desta resposta e se a pele seria mesmo só constituída pela derme e epiderme. Num primeiro momento a turma ficou silenciosa, mas logo o aluno P respondeu:

- "Eh Professora a gente também tem buraquinhos na pele".

De imediato, o aluno N disse:

- "Não são buraquinhos, são poros".

Desta forma, pela interação e pelo questionamento, abordaram-se os constituintes da pele sendo alguns mais difíceis de saber como a glândula sudorípara e a glândula sebácea. Pegando nas intervenções/respostas dos alunos foi feita a legendagem da maquete que serviu, ao mesmo tempo, para fazer a revisão das funções da pele (cf. anexo XIX).

A estagiária persistiu no questionamento, mesmo em situações em que as respostas avançadas pelos alunos estavam corretas, insistindo: "Achas que é isto mesmo? Tens a certeza do que estás a dizer? Porque achas que é assim e não de outra forma?". Estas questões surgiam porque se pretendia que os alunos tivessem a certeza do que estavam a pensar e, acima de tudo, que tentassem fundamentar a sua resposta mobilizando os conceitos que estavam a ser trabalhados.

A utilização da maquete foi uma mais valia para a abordagem do assunto, uma vez que ajudou os alunos na visualização e exploração de uma realidade de difícil concretização e observação (a estrutura da pele). A clara e rigorosa exploração oral e escrita dos conteúdos, a partir deste material, revelou-se fundamental, pois os conceitos

e o vocabulário específico foi abordado de forma concreta, a partir da visualização no modelo.

O recurso ao método interrogativo fez com que a turma participasse na aula, respondendo a às questões, pois, como já foi referido anteriormente, esta foi a primeira intervenção da estagiária, apresentando-se a turma um pouco retraída na participação. O questionamento permitiu interagir com todos os alunos, e não apenas com aqueles que tomam a iniciativa para participar.

2.5.1.2. Segundo momento de lecionação no 1.º Ciclo do Ensino

Básico

A intervenção pedagógica desenvolvida nos dias 4, 5 e 6 de novembro de 2013 teve com o tema “A reconquista Cristã e o Condado Portucalense” e “a formação de Portugal” e, todos os alunos estiveram presentes. Neste domínio, CREB (SREC/DREF 2011) refere que “na definição de um perfil global do aluno na área das Ciências Humanas e Sociais importa estabelecer que este deverá conseguir explicar e relacionar as várias dimensões históricas e geográficas” (p. 67), assim, assumimos na organização da lecionação aqui descrita, pretendeu-se desenvolver nos alunos a compreensão de factos/acontecimentos referentes ao processo de transformação da Península Ibérica e a capacidade de relacionamento entre estes e a delimitação atual do território Português.

É de salientar que todas as opções didáticas tiveram por base a observação inicial da turma bem como, os resultados decorrentes da avaliação das intervenções feitas pelas estagiárias. Conhecido o contexto, as necessidades, interesses e capacidades dos alunos, pretendeu-se proporcionar aos alunos momentos lúdicos e aprendizagens integradoras.

Nesta intervenção foi dada particular importância à comunicação e expressão oral, uma vez que “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes efetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (Programa de Português do Ensino Básico, Ministério da Educação, 2009, p. 12). Assim, foram desenvolvidos momentos de discussão em grande grupo, momentos de demonstração e de exposição dialogada, todos com grande interação e participação dos alunos.

Desta forma, a estagiária elaborou um mapa da Península Ibérica (cf. anexo XVI), sendo este um "meio indispensável para o ensino da História, estando a sua utilização ligada à aquisição do conceito de espaço tão necessária à correcta compreensão dos fenómenos históricos" (Proença, 1989, p. 297).

Num primeiro momento foi feita uma breve recapitulação do que foi dado pela estagiária que interveio anteriormente, de modo a fazer uma ligação entre as intervenções e, acima de tudo fazer com que os acontecimentos históricos sejam seguidos e não fragmentados.

Assim a estagiária questionou a turma perguntando quem tinha estudado o que foi dado anteriormente e, se faziam ideia do que iríamos aprender.

Respondeu o aluno N:

- "Senhora acha que hoje vamos aprender com é que se conquistou a terra aos Muçulmanos".

- "Isso mesmo 'N' tens toda a razão. Vamos olhar agora para o nosso mapa da Península Ibérica" - disse a estagiária.

Como foi lecionado pela colega de estágio, os cristãos refugiaram-se nas Astúrias para fugir aos Muçulmanos. Assim, foi colocado no mapa da Península Ibérica uma representação das Astúrias para que os alunos pudessem compreender melhor o processo da Reconquista Cristã.

Foi questionado à turma o porquê de os cristãos terem escolhido este local e não outro. As respostas foram as seguintes:

- "Se os Muçulmanos vieram de Norte de África eles tinham de fugir para cima!" - respondeu o aluno P.

- "Não é bem assim, eles podiam ter fugido para os lados" - retorquiu o aluno M.

A estagiária aproveitou o momento para recapitular conteúdos já lecionados e, disse:

- "Vocês lembram-se de darmos o relevo da Península Ibérica quando demos os primeiros povos?"

- "Já sei professora, eles fugiram para Norte da Península porque lá há muitas montanhas" - respondeu a aluna I.

- "E que relação existe entre as montanhas e os inimigos?" - questionou a estagiária.

- "Se os cristãos estão lá em cima da montanha, eles veem o inimigo que vem de baixo!" - respondeu o aluno G.

Neste contexto, foram colocadas imagens de cristãos que saíam das Astúrias rumo a Sul da Península como forma de representar a reconquista que os cristãos aos poucos foram conseguindo. Após este cenário a turma visualizou um vídeo onde reconta o início da Reconquista Cristã e que, nesta reconquista de terras foram fundados os reinos de Leão, Castela, Navarra, Aragão, Condado da Catalunha e, por fim, o Condado Portucalense.

Para que a turma tivesse uma melhor percepção da fundação dos reinos, também foram colocadas porções que representavam os diferentes reinos e o condado. É importante salientar que as cores que representava cada reino e o condado eram as mesmas que estavam no manual dos alunos, para que no ato do estudo não houvesse dúvidas.

A utilização de materiais manipuláveis, foi uma estratégia adotada para motivar os alunos para a aprendizagem, nomeadamente nas áreas em que apresentam mais dificuldades ou menor interesse. Ao utilizar atividades lúdicas, o docente “não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas, através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral” (Santos, 2010, p. 22).

Sendo o tema trabalhado abstrato para as crianças, cabe ao Professor encontrar estratégias para que os alunos se sintam interessados e capazes de aprender sobre o tema.

Como futura profissional na área da Educação, tenho consciência de que, a articulação entre as diferentes áreas do saber é de extrema importância e, desde que seja claro e coerente o um “fio condutor”, os saberes de várias áreas curriculares que podem e devem ser trabalhados numa mesma experiência de aprendizagem. Esta integração de saberes promove a aprendizagem significativa do aluno.

O mapa construído pela estagiária permitiu trabalhar o Estudo do Meio (reconquista, diferentes reinos e condados) e também a Matemática (simetria). A estagiária nesta intervenção sentiu a dificuldade quando se fez transição entre o Estudo do Meio e a Matemática, pois foi perguntando às crianças se delinearíamos uma linha na vertical no mapa da Península Ibérica (ao meio) esta ficaria repartida em duas partes iguais. Eis as respostas:

- "Eu acho que não senhora" - disse o aluno N.

- "Eu acho que sim" - sussurrou a aluna H.

- "Eu acho que não professora" - disse o aluno I.

- "Eu acho que sim senhora" - disse o aluno N.

Após a turma estar dividida na solução do problema a estagiária perguntou:

- "Se eu traçar uma linha na vertical neste mapa, ficamos com duas partes iguais?"

Mas as dúvidas persistiram na turma e, a estagiária resolveu então traçar uma linha vertical no mapa da Península Ibérica de modo a que os alunos pudessem visualizar, mas sem sucesso, pois as dúvidas permaneceram. Assim, a estagiária sentiu a necessidade de, no momento, pensar numa estratégia alternativa para levar os alunos a compreenderem o assunto. Neste caso, a estagiária distribuiu a cada aluno uma folha A₄ para que os alunos achassem a metade da mesma. É importante que, através do questionamento e da reflexão sobre as respectivas respostas, o docente trabalhe o pensamento da criança e promova o desenvolvimento de competências de resolução de problemas.

Desta forma e, utilizando uma nova estratégia os alunos conseguiram perceber o conceito de metade e chegaram à conclusão que se traçarmos uma linha na vertical no mapa, a Península Ibérica não ficaria repartida em duas partes iguais, uma vez que não tem uma forma regular. Um conteúdo lecionado em Estudo do Meio que pode ser transportado para o dia a dia da criança em várias situações.

Neste caso, a estagiária a partir da reflexão (na ação) conseguiu adequar a sua prática e favorecer o desenvolvimento de melhores aprendizagens nos alunos. Neste contexto, ocorreu da parte da estagiária e questionamento da própria prática, que levou à reconstrução da sua ação em contexto. Acreditar que a reflexão é indispensável para o trabalho docente, redireciona a conceção de que a prática pedagógica deve, portanto, ser constantemente questionada pelo Professor, a fim de possibilitar a descoberta de novos caminhos para melhorar o trabalho por ele desenvolvido. Nesta ordem de ideias e, segundo Perrenoud (2002a) é indispensável então apontar, que a "prática reflexiva nos remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos" (p. 30), isto é, uma reflexão na/durante a ação pedagógica (que permite a reorientação da ação no momento), a reflexão sobre a ação (que permite a reorientação da ação futura).

Nos dias de intervenção a primeira coisa que a estagiária fazia era questionar os alunos os conteúdos que foram lecionados e, assim, lembrar os alunos lembravam a matéria e ao mesmo tempo iam memorizando. Desta forma, quando a estagiária não questionava os alunos (1.º Ciclo) estes perguntavam: "A Professora não vai fazer

perguntas à gente? Também aqui a estagiária persistiu no questionamento, devolvendo aos alunos as suas respostas sob a forma de questões e insistindo: "Achas que é isto mesmo? Tens a certeza do que estás a dizer? Porque achas que é assim e não de outra forma?". Também aqui com o propósito de levar os alunos a refletir sobre as próprias respostas, fundamentando-as e mobilizando os conceitos abordados.

Nestas situações era também utilizado o questionamento, quando os alunos colocavam dúvidas sobre o jogo, essa dúvida era transformada numa questão pela estagiária e colocada à turma. Assim, de questão em questão, os alunos eram conduzidos ao esclarecimento das dúvidas colocadas. Nestas situações era também utilizado o questionamento, quando os alunos colocavam dúvidas sobre o jogo, essa dúvida era transformada numa questão pela estagiária e colocada à turma. Assim, de questão em questão, os alunos eram conduzidos ao esclarecimento das dúvidas colocadas.

2.5.2. Análise e reflexão sobre as práticas de questionamento desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste campo dedica-se a atenção à análise e a sobre as práticas de questionamento desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para este efeito, os momentos de questionamento desenvolvidos foram analisados, à luz dos pressupostos comunicacionais e pedagógicos desenvolvidos no capítulo II. A análise, inicialmente feita de forma aberta, depressa revelou a existência de um conjunto ocorrências regulares que originou as categorias expressas no Quadro 6.

Quadro 6: Categorias de análise (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Categorias de análise (1.º CEB)	Utilização do questionamento para criar um clima social positivo em sala de aula e para levar os alunos à participação
	Utilização do questionamento para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimentos/concepções prévias dos alunos sobre os assuntos a abordar
	Utilização do questionamento para obter <i>feedback</i> dos alunos no momento da leção
	Utilização do questionamento para forma de rever e consolidar assuntos anteriormente trabalhados
	Utilização do questionamento no acompanhamento ao trabalho em grupo/individual dos alunos
	Utilização do questionamento para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de aula

A análise e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito de cada uma destas categorias será alvo de aprofundamento nos subpontos seguintes neste relatório.

O Quadro 7 resume as avaliações das sequências didáticas sobre o principal indicador de desempenho relativo à *partilha de informações e conhecimentos* na sequência de alguns dos momentos de questionamento desenvolvidos pela estagiária. A análise deste quadro mostra que alguns dos alunos (assinalados a amarelo) tem maior tendência a participar no questionamento apenas quando solicitados, sendo por vezes necessário repetir as questões ou reformular as mesmas para levar o aluno a responder com maior à vontade.

Quadro 7: Avaliações de seqüências didáticas (indicador *partilha de informações e conhecimentos*)

<i>Partilha de informações e conhecimentos</i>					
Nome	1. ^a Intervenção	2. ^a Intervenção	3. ^a Intervenção	4. ^a Intervenção	5. ^a Intervenção
A					
B					
C					Faltou
D					
E		Faltou			
F	Faltou				
G					
H					
I					
J					
K				Faltou	
L					
M					
N					
O					
P					
Q					Faltou

Legenda do quadro:

	Não observado
	Não atingiu
	Atingiu com ajuda
	Atingiu
	Aluno nível 1 e 2

2.5.2.1. Utilização do questionamento para criar um clima social positivo em sala de aula e para levar os alunos à participação

Em todas as intervenções pedagógicas, no período de manhã, após o intervalo e ao princípio da tarde, acontecia um pequeno questionamento à turma, de modo a levar o grupo a concentrar-se e a focalizar-se na aprendizagem.

De manhã, mais propriamente às segunda feiras o diálogo incidia sobre os acontecimentos do fim-de-semana, tal como aconteceu no Estágio na Educação Pré-Escolar. Inicialmente, os alunos mais inibidos sentiam-se embaraçados, e retraíam-se, mas, depois da primeira intervenção, a vontade de participar neste diálogo era notória. Uma das rotinas que foi criada às segundas feiras, na sequência deste diálogo, teve como objetivo fazer com que cada aluno atribuísse um adjetivo ao seu fim de semana. O adjetivo atribuído pelo aluno permitiria aos restantes alunos que imaginassem e definissem o fim de semana. Nesta dinâmica, por vezes, os alunos questionavam os colegas sobre o que tinham feito com o intuito de o ajudar a escolher o adjetivo mais apropriado para qualificar o seu fim de semana.

Após o intervalo, como sabemos, os alunos chegam à sala de aulas cheios de energia, pelo que, para recomeçar as atividades era necessário acalmar o grupo. Neste momento a estagiária questionava o grupo sobre o que tinham feito no intervalo. Este diálogo era sempre muito semelhante ao que era feito na Educação Pré-Escolar, envolvendo questões como: "Beberam o leite todo?; Portaram-se bem no intervalo?; Foram à casa de banho antes de vir para a aula?". Quando algo não corria bem no intervalo os alunos aproveitavam para fazer algumas queixas, como por exemplo: "Professora, a _____ empurrou o _____.; O _____ magoou a _____ da outra sala". Nestas situações a estagiária aproveitava também para gerir os conflitos, aproveitando este tempo para falar do respeito ao outro procurando levá-los a refletir sobre o seu comportamento.

Por fim, o diálogo após o almoço, com uma finalidade idêntica à do diálogo após o lanche. A Estagiária questionava a turma sobre o que tinham feito na sala de aula durante a manhã.

Estes momentos de questionamento e diálogo eram muito participados, mas, por serem regulados pelas regras de participação em sala de aula (ex.: dedo no ar), contribuíam para o "regresso às dinâmicas de sala de aula", aproveitando

construtivamente o tempo que os alunos demoram para entrar, para se tentarem sentarem e para se prepararem para retomar o trabalho.

Como já foi referido neste capítulo, frequentavam esta turma quatro alunos com NEE que eram muito retraídos e pouco participativos, contudo, após a primeira intervenção estes alunos em particular, passaram a participar mais nas aulas, tanto nestes diálogos como nos momentos de lecionação, nomeadamente na área de Estudo do Meio.

O questionamento constitui uma abordagem muito importante, pois permite que o Educador/Professor tenha um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos, não só no que respeita aos conhecimentos/saberes (saber-saber), como também às suas vivências e comportamentos (saber-ser, saber-estar).

2.5.2.2. Utilização do questionamento para contextualização dos assuntos a tratar e levantamento de conhecimentos/concepções prévias dos alunos sobre os assuntos a abordar

O levantamento de conhecimento/concepções prévias dos alunos sobre assuntos que irão ser abordados na sala de aula é muito importante, pois o Professor deverá trabalhar a partir das representações dos alunos, por forma a aproveitar melhor os seus conhecimentos e experiência e a orientar a lecionação para o esclarecimento de eventuais equívocos, lacunas, erros ou preconceitos manifestados pelos alunos.

Na primeira intervenção a temática que foi "A pele". Como antes estavam a estudar o esqueleto humano, foi perguntado à turma o que revestia o nosso corpo, pelo que rapidamente responderam em coro "a pele". Assim, foi perguntado aos alunos se sabiam alguma coisa sobre a pele. As respostas foram as seguintes:

- "Tem várias partes" - disse o aluno P
- "Protege o nosso corpo" - respondeu o aluno N
- "Tem pelos e buracos" - disse o aluno P
- "A pele também tem cor professora" - G

Através destas respostas, a estagiária pode organizar o discurso e o diálogo de apresentação e exploração da maquete usada para ilustrar a pele, por forma a introduzir de forma contextualizada os conceitos específicos, reorientando a ideia de "partes" para o conceito e a designação das "camadas", o termo "buracos" para o conceito de "poros"

e a alusão ao facto de que a pele "protege" o nosso corpo, para avançar para a lecionação das "funções da pele".

A propósito do diálogo desenvolvido sobre as "funções da pele", e na sequência da abordagem à função protetora, para que os alunos se apercebessem da sua importância, a estagiária levou para a sala uma maçã e perguntou:

- "Se eu cortar essa maçã ao meio e a deixar ficar algum tempo aqui em cima da mesa, o que é que vai acontecer?"
- "Ela vai ficar castanha senhora!" - respondeu a aluna I
- "Porque será que a maçã fica com essa cor?" perguntou a estagiária
- "A maçã fica estragada!" - respondeu o aluno M
- "Será que a nossa pele se assemelha à casca da maçã?" - perguntou a estagiária
- " Eu acho que sim professora, porque a casca protege a parte de dentro da maçã, como a nossa pele protege o que está por baixo dela" - respondeu o aluno M.

Desta forma, o questionamento levou a turma a encontrar a resposta correta, bem como a respetiva fundamentação que, foi posteriormente alvo de aprofundamento e redefinição de vocabulário e conceitos, na sequência da lecionação pela estagiária.

Na sequência da lecionação sobre "o passado do meio local". Para iniciar o dialogo/discussão a estagiária apresentou aos alunos seis frases populares:

- "O tempo é o descobridor de todas as coisas"
- "O tempo que se perde, não se torna mais a achar"
- "A maior parte do nosso tempo passa-se a passar o tempo"
- "O tempo não anda para trás"
- "O tempo encobre e descobre tudo"
- "O tempo é o senhor da razão"

Seguidamente, foi questionado à turma o que achavam que estas frases queriam dizer. As respostas foram as seguintes:

- "Senhora, por exemplo o minuto que se passou agora já não volta atrás" - a aluna B
- "O tempo é que regula tudo" - respondeu o aluno P
- "A gente passa o nosso tempo a fazer coisas" - respondeu a aluna Q

Com esta atividade, a estagiária pretendeu levar os alunos a refletir sobre o conceito de tempo. A turma foi ainda interrogada sobre "O que é o passado?" e as

intervenções dos alunos foram usadas na leção subsequente de exploração do passado do meio local, pela visualização de um *PowerPoint*, com imagens e pequenos textos sobre os edifícios mais antigos da freguesia.

Também ao estudar os primeiros povos da Península Ibérica, o questionamento foi usado para apurar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto, como já foi descrito no ponto 2.5.1.2. deste relatório.

Este tipo de questões é essencial para que o Professor possa organizar a sua leção de forma mais adequada à turma. Estes diálogos iniciais foram sempre muito participados, mesmo pelos alunos com NEE que mostravam possuir conhecimentos importantes sobre os assuntos a tratar, perante os restantes colegas da turma.

2.5.2.3. Utilização do questionamento para obter *feedback* dos alunos no momento da leção

Como já foi referido muitas vezes ao longo deste relatório, o questionamento esteve sempre presente nas práticas pedagógicas da estagiária. A turma foi-se habituando ao questionamento feito pela estagiária, que por vezes se esta não formulava questões, perguntavam: "A professora não vai fazer perguntas à gente?"

No momento da leção, a estagiária desenvolveu diversos momentos de exposição mediada por questionamento, visando envolver os alunos de forma a: por um lado, captar e manter a sua atenção e interesse no assunto que estava a ser lecionado, por outro lado, verificar no momento se os alunos estavam a compreender o assunto, antes de progredir na exposição da matéria. Aqui, prevaleceram dinâmicas diretas de questão-resposta, em que a estagiária solicitava, também diretamente, aos alunos a fundamentação (da resposta), questionando: "Porquê?".

O *feedback* dado pelos alunos mostrou ainda que estes gostavam destes momentos de questionamento, pois "ajudava a aprender". Foi muito gratificante ouvir este comentário da parte dos alunos, pois o questionamento foi insistentemente usado e poderia ter tido um efeito menos positivo.

2.5.2.4. Utilização do questionamento para forma de rever e consolidar assuntos anteriormente trabalhados

Rever e consolidar os conteúdos que já foram trabalhos é uma forma de ajudar o aluno a estudar e, se foi o caso de esclarecer alguma dúvida.

Assim, a estagiária estabeleceu a rotina de, no início de cada dia de intervenção realizar questões sobre o que o que tinha sido abordado no dia anterior. Na sequência deste trabalho era também possível esclarecer dúvidas. Este esclarecimento era dirigido, também numa lógica de pergunta-resposta-pergunta-resposta, em interação com os alunos, até estes chegarem à resposta correta.

Em todos os momentos, os alunos eram reforçados positivamente por terem participado no questionamento, realçando-se o facto de esta participação poder sempre ser melhorada com hábitos de estudo em casa.

Esta dinâmica exigiu, também um esforço adicional por parte da estagiária no sentido da sua própria preparação científica para a lecionação. A introdução e utilização sistemática do questionamento introduz uma grande componente de imprevisibilidade na ação pedagógica, pelo que a estagiária tinha que possuir um sólido conhecimento dos assuntos tratados para estar preparada para fazer uma explicação ou responder a qualquer dúvida ou questão mais complexa, caso os alunos não conseguissem descobrir a resposta adequada.

2.5.2.5. Utilização do questionamento no acompanhamento ao trabalho em grupo/individual dos alunos

Foram muitas as atividades realizadas em grupo durante as intervenções, nomeadamente: o jogo das palavras (1.^a intervenção), o jogo do século (2.^a intervenção), o jogo da memória (2.^a intervenção), jogo do dominó das frações (4. intervenção), o jogo "Quem sabe estuda!" (sistematização da 1.^a e 2.^a dinastia, 4.^a intervenção), o jogo "Vamos lá calcular" (4.^a intervenção) e, o jogo da revisão dos graus dos adjetivos (5.^a intervenção).

Antes de os jogos serem entregues à turma, a estagiária explicava como se jogava e, quais as regras o jogo. Se persistisse alguma dúvida acerca do funcionamento do mesmo, eram novamente explicadas as regras. Nestas situações era também utilizado o questionamento, quando os alunos colocavam dúvidas sobre o jogo, essa dúvida era

transformada numa questão pela estagiária e colocada à turma. Assim, de questão em questão, os alunos eram conduzidos ao esclarecimento das dúvidas colocadas. Estes momentos eram muito participados e muito proveitosos pois eram os próprios alunos a responderem às dúvidas dos colegas.

No contexto do grande grupo, ainda que visando alguns alunos individualmente, durante o preenchimento de cartazes interativos para ficarem como registo em sala de aula. Também aqui o questionamento foi utilizado numa mesma linha metodológica do que foi referido no parágrafo anterior. A estratégia de 'devolver ao aluno' a sua resposta sob a forma de uma nova pergunta provou ser muito eficaz com esta turma e, nas últimas intervenções, verificámos que os alunos quando davam a primeira resposta tomavam logo a iniciativa de a fundamentar. Quando o aluno não conseguia responder às questões colocadas, então o grupo era convocado a intervir, sendo assim o questionamento uma oportunidade adicional para a consolidação dos conteúdos.

As fichas individuais de trabalho também fizeram parte das práticas desenvolvidas. Estas fichas eram lidas e exploradas/explicadas pela estagiária ao grande grupo. Nestes momentos, quando se evidenciavam dúvidas, a estagiária questionava alguns alunos para que explicassem novamente o que era pedido no exercício, procurando, assim, uma melhor compreensão do que era pedido. Esta estratégia revelou-se também eficaz e, por vezes os alunos pediam à estagiária para explicarem por palavras suas o que era pedido no exercício.

Nos momentos de realização individual das fichas, o questionamento desenvolvido era direto ao aluno, procurando a estagiária levar (com maior ou menor ajuda desta) o aluno a mobilizar conhecimentos para chegar à resposta correta.

No caso dos alunos com NEE, quando era lecionada a área de Estudo do Meio, estes participavam ativamente e construtivamente no questionamento (por vezes solicitados pela estagiária). Nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, estes alunos realizavam fichas adequadas ao seu nível, preparadas pela estagiária. Nestas situações (realização de fichas), bem como em momentos de explicação de conteúdos e apoio individualizado aos alunos com NEE, a metodologia subjacente ao questionamento foi em tudo semelhante à anteriormente descrita.

2.5.2.6. Utilização do questionamento para levar o aluno à regulação do próprio comportamento em sala de aula

Na generalidade, o comportamento dos alunos era muito bom. Contudo, sobretudo nos momentos de maior interação e participação a estagiária sentiu, sobretudo nas primeiras intervenções, a necessidade de usar o questionamento (ex.: "É assim que se participa na aula?", "Qual foi a regra que nós estabelecemos para participar? O que é que vocês têm que fazer quando querem responder às perguntas da professora?"; "Então o que é combinamos que os alunos têm que fazer quando querem responder?) como forma de levar os alunos a refletir sobre o próprio comportamento e a desenvolver a sua regulação.

No contexto global da análise efetuada, verifica-se que o questionamento é inerente à interação humana, e como tal, também à prática pedagógica. Assim, verificamos que este surge no quotidiano do professor e no contexto de sala de aula de forma natural e quase espontânea. Contudo, se o mesmo for alvo de planeamento e intencionalidade, o seu potencial será elevado e os benefícios para as aprendizagens dos alunos poderão ser multiplicados pelas diversas categorias aqui consideradas.

Após fazermos a descrição, análise e reflexão anterior, faremos de seguida algumas considerações finais sobre a globalidade do trabalho apresentado neste relatório.

Considerações Finais

Considerações Finais

Este é o momento em que pretendemos anotar algumas considerações que ponderamos serem relevantes na reta final da realização deste nosso relatório.

O presente trabalho procurou relatar, embora que de uma forma que entendemos não ser demasiadamente detalhada, todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio pedagógico, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de realçar as atividades de questionamento, em contexto de sala de aula.

No início deste relatório, começámos por fazer uma abordagem ao perfil dos Professores e aos contextos da sua formação, na qual procurámos refletir acerca dos atuais desafios colocados a esta profissão, tal como das alterações que tem vindo a sofrer ao longo dos anos. Vimos que estas alterações estão relacionadas com a constante evolução da sociedade, que acaba por exigir e esperar mais dos Professores e da própria escola.

Como já foi referido neste trabalho, o estágio é um momento crucial na formação dos Professores, pois é momento em que os estagiários têm o primeiro contato com a realidade, transpondo assim o que aprenderam na teoria para os diversos contextos da sua prática.

Fazendo agora uma abordagem mais pessoal a todo este processo, o estágio foi para nós um momento mágico, em que o nosso sonho se torna realidade, onde ganhamos competências e conhecimentos para exercer a nossa profissão num futuro próximo... Ainda assim, o estágio foi também aquela experiência em que muitas vezes nos faltou o ar, o nosso coração bateu a mais de mil e o medo de falhar era imenso.

Não podemos deixar de fazer referência às duas instituições onde estagiámos, pois fomos muito bem recebidas. Lá estabelecemos relações de amizade, respeito e partilha tanto com os orientadores de escola, como com os alunos, com os auxiliares e também com os restantes Professores/Educadores que lá lecionavam. Cada um à sua maneira contribuiu para o sucesso deste nosso processo.

No segundo capítulo fizemos referência ao questionamento e à comunicação. O questionamento leva-nos a um horizonte sem fim, leva-nos aonde quisermos e quando quisermos. Nas nossas práticas tentámos incentivar o questionamento e o pensamento crítico em cada uma das crianças e alunos que nos foram confiados. Procurámos que levassem o questionamento até ao limite, até alcançarem as respostas pretendidas e, desta forma, fazerem um confronto de opiniões.

As crianças de hoje necessitam de exercitar o questionamento, têm de fazer mais pela vida. A sociedade dos nossos dias está habituada a não pensar, ou seja, aceita tudo como é, como se tudo fosse verdadeiro.

No desenvolvimento das práticas educativas o questionamento ajudou-nos a refletir sobre as nossas práticas, no sentido de melhorarmos sempre em busca de dar o nosso melhor. A vida de Professor/Educador está sempre no sentido de saber mais e, assim devemos caminhar de forma a questionar o nosso pensamento e o nosso saber, numa busca incessante para que o nosso ensino seja credível.

Sem a comunicação não somos nada, somos meros blocos cimentados num muro, onde o retorno do saber não tem saída. Até os animais comunicam, cada um ao seu estilo. A comunicação é algo que a nossa sociedade faz cada vez menos. Por vezes passam pessoas na rua que nem mostram o seu olhar e o seu sorriso. Como podemos viver assim? Como são capazes de não saber sorrir?

Mais uma vez estamos a questionar...estamos a refletir...

Cada pessoa deve conhecer-se a si mesmo e, logo depois, partir para o conhecimento do outro. Estabelecer esta ligação é algo crucial para o conhecimento. Tal como o Professor conhece o aluno, também deve o aluno conhecer o seu Professor.

Ao longo da prática conhecemos crianças e alunos fantásticos, capazes de nos surpreender com as suas questões e com a sua forma de pensar. Por vezes ficávamos fascinadas com a forma como pensavam, em busca das suas respostas.

Utilizando o questionamento fiz com que as crianças/alunos refletissem sobre o seu pensamento, isto é, tivessem a certeza do que estavam a dizer e, acima de tudo, o fizessem com convicção.

É desta forma que salientamos a importância do questionamento em sala de aula, pois é importante fazermos as crianças pensarem e, acima de tudo, acreditarem no que elas sabem, nunca contribuindo para “abafar” o seu saber.

Na nossa opinião, um Professor/Educador tem de pensar, questionar, refletir para agir, não esquecendo que antes do aluno temos uma pessoa e temos de ajudá-la a preparar-se para no futuro ser um cidadão exemplar.

O papel do Professor não é só transmitir conhecimento, é incentivar os alunos a serem autónomos, questionadores, curiosos, a refletirem, a criticarem. Mais do que nunca, é importante que se sintam vivos na sala de aula e que, acima de tudo, sintam o

gosto de aprender e conhecer o que é desconhecido, de descobrir o que há muito já foi descoberto.

Ainda assim, e antes de concluirmos o nosso trabalho, não podemos ficar alheias ao facto de o uso do questionamento ser uma tarefa muito exigente por parte do jovem professor. Quando questiona, o docente tem de estar preparado para a enorme imprevisibilidade que o questionamento lhe devolve. Esta imprevisibilidade esteve sempre presente em cada um dos estágios, com características notórias e contrastantes em ambos os contextos. Se no Pré-escolar as crianças não eram tão exigentes e críticas do ponto de vista científico, já no 1.º Ciclo do Ensino Básico assistimos a um comportamento completamente diferente por parte dos alunos, que exigiu de nós uma atitude de constante pesquisa e preparação, baseada nos fundamentos científicos e pedagógicos que trazíamos na nossa bagagem.

Talvez tenha sido este aspeto aquele que mais pesou no nosso estágio. Sem ele não teríamos conseguido conduzir os alunos, de forma tão equilibrada, na descoberta das suas aprendizagens.

Graças ao questionamento fortalecemos as nossas práticas e tornámo-nos mais preparadas para enfrentar os cada vez maiores desafios que esta profissão nos levanta.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2005). *A reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME-DEB.

Acabado, J. A. (1993). *A Iniciação à Leitura e o Professor Janeiro Acabado*. Beja.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I - Da sala à Escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.

Alonso, L. & Roldão, M. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (*Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*), nº5.

Alonso, L. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso Luísa & Roldão Maria do Céu (coord.) *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Andrade, A. (2005). *O Estágio Supervisionado e a Práxis*. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf [acedido a 11 de fevereiro de 2014]

Antão, J. (1999), *A comunicação na Sala de Aula*, Porto: Edições ASA

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill

Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação Processos, formas e aplicações*. Porto. Porto Editora, LDA.

Bordenave, J.D. & Pereira, A.M. (1985). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. 7.ª Edição. Brasil, Editora Vozes, LDA.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Casey, M. B. & Lippman, M. (1991). *Learning to plan through play. Young children*.

Costa e Melo. (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa*; 6.ª Edição: Porto Editora.

Cunha, A. (2008). *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Damião, M. H. (1996). *Pré. inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Delors, J. (Org.) (2003). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8.ª Edição. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC e Unesco.

Demo, P. (1997). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Dias, J. M. (1993). *A comunicação pedagógica, colecção formar pedagogicamente*. Nº 8. 3ª Edição. Lisboa. Artes Gráficas, LDA.

Dinis, R. J. (2012). Métodos Pedagógicos. *Sebenta da Unidade Curricular de Construção e Gestão de Materiais Pedagógicos*. Universidade dos Açores. Não publicado.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. *In* I. Sim-Sim (Org.). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto: Porto Editora.

Encarnação, F. (1972). *A ginástica A dança*. Volume II. Lisboa: Casa do Livro

Fachada, M.O. (s.d.). *Psicologia das relações interpessoais*. Rumo. Lisboa.

Felício, H., & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar, Curitiba*, N.º 32.

Fernandes, A. (2002). O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino. *Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História*. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.

Fernandes, P. P. (2005). Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância. *Tese de Doutoramento*, Universidade do Minho, Braga.

Ferro, A. M. (1993). *Métodos e Técnicas Pedagógicas, colecção formar pedagogicamente, n.º 23*, Lisboa, Artes Gráficas, LDA.

Ferro, A.M. (1992). *O Método Expositivo, colecção formar pedagogicamente. n.º 11*. 2ª Edição. Lisboa. Artes Gráficas, LDA.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a educação da infância*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

Gauthier, C. *et al.* (1998). Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. (6ªed.) Lisboa: Editorial Presença.

Giordan, A. (2007). *Aprender!* Lisboa: Instituto Piaget.

Glauert, E. (2005). A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de desenvolvimento para a educação de infância*. Cacém: Texto Editora.

Gomes, J. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a sua influência na gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.

Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores – Estratégias para realização e Desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

La Borderie, R. (1994). Poderá falar-se de comunicação educativa? *Colóquio Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Volume. 5.

Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.

Machado, J. P. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Volume 4. Livros Horizonte: Lisboa.

Mão-de-Ferro, A. (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri

Medeiros, E. (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Medeiros, R. (2000). *O questionamento na sala de aula: Sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Melo, M. H. da S. (1999). *Um atendimento psicológico preventivo numa clínica-escola de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa.

Moita, M. C. (1992). Percursos de Formação e de Trans-formação. In Nóvoa, A. *Vidas de Professores*. (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

Monteiro, A. C., Marques, C. H., Lourenço, J. M. & Caetano, J. A. C. (2006). *Fundamentos de comunicação* .3.ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Montessori, M. (1948). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugália Editora.

Moraes, R., Galiazzi, Maria. C & Ramos, M. (Org.). (2004). Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: Moraes, R., Lima, V. *A pesquisa em sala de aula*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ª Edição.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvendo profissional do professor. A chave do problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasil: Cortez Editora.

Morissette, D. & Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Porto Editora.

Neri de Souza, F. (2006). *Perguntas na Aprendizagem de Química no Ensino Superior*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Nérici, I.G. (1986). *Metodologia do Ensino – uma introdução*. 2ª Edição. São Paulo, Editora Atlas S.A.

Neves, I. (2007). A Formação e a Supervisão da Formação. *In Revista Saber (e) Educar*, nº 12, pp. 79-95. Porto: ESEPF.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (org.).(1995). *Profissão Professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. (pp. 51- 92). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Patrício, M. (2001). Por uma Escola Centrada na Aprendizagem e Ordenada para Promover o Poder Criador do Homem. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. & Rocha, J. E. (1992). *O método demonstrativo, colecção aprender*. 2ª Edição. Lisboa. Grafinter, LDA.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED (Trabalho original em francês, publicado em 1998).

Perrenoud, P. (2002a). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002b). A Formação dos Professores no século XXI. In Perrenoud, P. e Thurler, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos Professores e o desafio da Avaliação*. Porto Alegre: ArtMed Editora. Universidade Aberta.

Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 3.ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

Pina & Cunha, M., (2006). *Manual de Comportamento Organizacional*. 5.^a Edição Lisboa : RH Editora.

Pinheiro, J. & Ramos, L. (1988). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: IIEFP.

Pinheiro, J. & Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. 3.^a Edição. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Pires, A. L., (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. (pp.287-288). Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Proença, M. (1989). *Didáctica da História – Textos complementares*. Lisboa. Universidade Aberta.

Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3.^a Edição, Lisboa: Gradiva.

Rapazote, P. (2001). Criatividade na Meio Escolar. In M. Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. (211-220). Porto: Porto Editora.

Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Reis, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

Santiago, P. (1985). *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal. Teoría y práctica de un programa*. Madrid: Narcea.

Santos, R. (1992). *O que é comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural.

Santos, S. M. (2010). *O Brincar na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.

Silva, C. (1999). Avaliação alternativa e listas de verificação: alguns contributos para a formação de professores. *Revista Arquipélago*, 2, p.170.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (Org.).(2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Solomon, J.(1994). *The Rise and Fall of Constructivism*. Studies in Science Education, V. 23, pp.1-19. In: Santos F. & Pietrocola. M. (1996). *Construtuvismo: Prespectiva Contemporâneade Pesquisa em Ensino de Ciências*.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação. Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

SREF/DREF. (2011). *Currículo Regional da Educação Básica. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Governo dos Açores.

Stokoe, P. & Harf, R. (1987). Definição da Expressão Corporal. In: Stokoe, P (1987). *Expressão corporal na pré-escola*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 3.^a Edição. São Paulo: Summus, Capítulo I, p. 15-28.

Tapia, J. A. & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Tavares, J. (1998). Aprendizagem. In J. Chorão (Org.), *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira: Edição Século XXI* (Vol. 2). São Paulo: Editorial Verbo.

Veiga, S. (2006). *Ciência 0-3*. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil. Barelona: Editorial Graó

Vieira, F. (1999). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições: Asa.

Vilar, A. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Outras referências bibliográficas - legislação e regulamentos

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março

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

Sites consultados

<http://pensador.uol.com.br/frase/MzU4OTY2/> [acedido a 15 janeiro 2014]

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/> [acedido a 5 de fevereiro de 2014]

<http://www.quotationspage.com/subjects/questioning/> [acedido a 4 de abril de 2014]

Anexos
