



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Diana Sofia Silva Mendonça

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, março de 2013

Apontamento pessoal

Porque o melhor ensinamento que podemos ter chama-se *vida*...

Quando entramos numa sala existe uma consciência e uma certeza de uma aprendizagem, porém estamos longe de imaginar quais os ensinamentos que a experiência nos trará. E foi isso que aconteceu...Num determinado momento da prática pedagógica uma criança disse-me indiretamente:

“Esta professora é má”. Sem esperar tal afirmação, perguntei desde logo por que razão ele dizia que eu era má. Ele olhou-me e disse “por nada” depois sorriu-me e eu retribuí.

Nesse dia, e sempre com um olhar profundo e um tanto ou quanto desconfiado, esta criança não se mostrava nada recetiva ao meu apoio quando desenvolvia os seus trabalhos.

No dia seguinte e até ao final da minha prática letiva este aluno voltou a surpreender-me. Não houve um único dia que não solicitasse a minha ajuda, quase como numa exigência. Nunca o questionei pela sua mudança. Talvez porque sabia que não iria ter uma resposta. Ou porque no meu interior sentia que não precisava de uma resposta. O quase exigir que eu ficasse sempre no seu grupo de trabalho para mim era suficiente. Não sei se fiz o mais correto, mas fiz aquilo que a minha consciência me disse naquele momento. Agora apenas gostaria de partilhar a última frase que ouvi deste aluno: “professora, este é o último dia que está aqui?” Eu respondi que sim. Ele olhou para mim e disse “Ainda bem!” e saiu da sala. Não tive reação, simplesmente olhei e nada disse. Não fiquei triste. Sabia que estas palavras eram apenas uma defesa. Ou talvez não...

Esta foi sem dúvida a experiência mais enriquecedora que algum dia tive. Muito mais que competências técnicas, eu aprendi a dar valor às pequenas evoluções, às pequenas vitórias... tal como esta criança, talvez eu tenha aprendido a olhar de outra forma para a vida.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

Agradecimentos

Ao Orientador científico Doutor Fernando Correia pela disponibilidade e indicações profícuas à concretização de todo este processo.

À Mestre Conceição de Sousa, orientadora de estágio na valência da Educação Pré-Escolar, pelas suas palavras de ânimo e coragem.

À Educadora cooperante Teresa Viveiros e restante equipa pedagógica pelas indicações e conselhos ao longo da intervenção pedagógica em contexto Pré-Escolar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.

À Professora cooperante Sara Almeida, pela amizade e apoio ao longo da intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB na Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda.

Às crianças de ambos os contextos por todos os momentos de partilha e aprendizagem.

A todos os professores que acompanharam o meu percurso até então; em especial à professora Liliana Rodrigues pela sabedoria e ao professor Marco Garapa, pelas melhores aulas, pela sua cumplicidade e amizade.

Aos meus amigos de antes e de agora, pela força moral, pelos sorrisos e gargalhadas e todos os momentos inesquecíveis.

À Rosária Viveiros, ao Marco Correia e à Ana Baptista pela amizade, pelo infindável apoio e por serem os meus pilares nos momentos de maior desânimo.

À minha madrinha Maria José, pelo seu inesgotável amor e compreensão.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, por acreditarem em mim, pelo amor e por tudo.

O meu obrigada a todos os que mencionei, e aos demais... bem hajam!

Resumo

A ação educativa figurada neste relatório estabelece a sua centralidade na prática desenvolvida em contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira.

Neste relatório, a dimensão teórica certifica um conjunto de questões científicas de exímia importância para a intervenção pedagógica efetuada, fundamentada numa perspetiva sócio humanística, que permite descortinar a escola como um lugar propício à criação de relações sociais por meio de aprendizagens mais ativas, autónomas e participativas.

No âmbito da natureza metodológica, as práticas educativas confinaram na investigação-ação o seu percurso de intervenção, com recurso a instrumentos e técnicas de recolha de dados, suscetíveis de traduzirem aquilo que na prática foi nitidamente impossível de assegurar apenas através da observação não intencional. Foi neste contexto metodológico que surgiram os princípios pedagógicos que sustentaram a prática nas valências de EPE e de 1.º CEB.

Os estágios desenvolvidos requereram um enquadramento socioeducativo quer do meio, quer das salas e das crianças, traçando os seus interesses e necessidades como elementos fundamentais de intervenção. Assim, o estágio na EPE pretendeu a estimulação da criatividade e da imaginação por meio da literatura infantil, a descoberta do corpo e a transmissão de sentimentos. Por sua vez, a prática desenvolvida em contexto de 1.º CEB agregou nas principais áreas curriculares o seu ponto de partida para descobertas mais livres, exploratórias e autónomas centradas no campo da literacia, do raciocínio lógico-matemático e da descoberta científica.

Palavras-chaves: Aprendizagens, Estágio, Investigação-ação, Pré-Escolar, 1.º Ciclo.

Abstract

The educational action figured in this report establishes its centrality in the practice developed in contexts of Preschool Education and Primary School, in two public schools in the Região Autónoma da Madeira.

In this report, the theoretical dimension certifies a number of scientific issues of great importance for pedagogical intervention performed, based on a humanistic perspective, allowing “unveil” the school as a place of development of social relations through learning autonomously and in a active way.

As part of a methodological nature, educational practices in research-action confined its course of intervention, using tools and techniques of data collection, capable of translate what was clearly impossible in practice to ensure only through unintentional observation.

It was in this context that emerged methodological principles that supported pedagogical practice in valences of Preschool Education and Primary School. The internships required the evaluation of children’s interests and needs as key intervention.

The internship in Preschool Education intended stimulation of creativity and imagination through children's literature, the discovery of the body and the transmission of feelings. In turn, the practice developed in the context of Primary School added strategies for more exploratory and autonomous discoveries, focus in the literacy field, the logical mathematical and scientific discovery.

Keywords: Learning, Training, Research-Action, Preschool, Primary School.

Lista de siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré -Escolar

INE - Instituto Nacional de Estatística

M.E - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEE - Projeto Educativo de Escola

PISA - *Programme for International Student Assessment*

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Apontamento pessoal	III
Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Lista de siglas	VIII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	4
1.1. A escola... porque refletir é compreender!	4
1.1.1. A escola: a reprodução e o controlo social	4
1.1.2. O ato de refletir: uma dinâmica entre o pensar (sobre) e o fazer	5
1.1.3. Pedagogia da participação: para uma aprendizagem mais ativa	7
1.1.3.1. <i>Jean Piaget</i>	9
1.1.3.2. <i>Lev Vygotsky</i>	10
Capítulo II - Fundamentação metodológica	13
2.1. Metodologia	13
2.1.1. Investigação-ação como opção metodológica	13
2.1.2. Instrumentos/técnicas de recolha de dados	17
2.1.3. Limites da investigação	19
2.2. Pressupostos metodológicos que sustentaram o estágio pedagógico	20
2.2.1. Aprendizagem Por Ação	20
2.2.2. Aprendizagem Cooperativa	21
2.2.3. Pedagogia Diferenciada	22
2.2.4. Será que a incorporação de tecnologia na educação é sinónimo de inovação pedagógica?	24
Capítulo III - Estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
3.1. Pressupostos inerentes à prática pedagógica	28
3.1.1. Contexto físico	28
3.1.2. A escola	29
3.1.3. O Projeto Educativo de Escola	30
3.1.4. A organização da sala do 2.º B	30
3.1.5. A turma do 2.º B	31
3.1.6. Os pontos fortes e as necessidades	32
3.2 – O estágio pedagógico na sala do 2.º B	34
3.2.1. A componente didática no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático	34
Avaliação do grupo	38
<i>Reflexão</i>	39

3.2.2. A experiência pessoal como ponto de partida na construção da literacia.....	41
Avaliação do grupo	45
<i>Reflexão</i>	46
3.2.3. A importância da experimentação no desenvolvimento da literacia científica	47
Avaliação do grupo	52
<i>Reflexão</i>	53
3.2.4. Intervenção com a comunidade educativa	54
3.3. Reflexão sobre a intervenção pedagógica	55
Capítulo IV - Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar.....	60
4.1. Pressupostos inerentes à prática pedagógica.....	61
4.1.1. Contexto físico.....	61
4.1.2. A escola.....	61
4.1.3. A sala dos Super Amigos.....	62
4.1.4. A equipa pedagógica e o grupo.....	64
4.1.5. Os interesses e necessidades	67
4.2 - O estágio pedagógico na sala dos Super Amigos	69
4.2.1. À descoberta do seu corpo: uma experiência ativa.....	70
4.2.2. O Natal.....	77
4.2.3. Intervenção com a comunidade educativa	82
4.3. Avaliação.....	83
4.3.1- Avaliação geral de grupo.....	84
4.3.2. Avaliação individual de uma criança.....	87
4.4. Reflexão sobre a intervenção pedagógica	89
Considerações finais.....	93
Referências.....	95

Índice de apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Apêndice A - Primeira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice B - Segunda planificação diária (1.º CEB)

Apêndice C - Terceira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice D - Quarta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice E - Quinta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice F - Sexta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice G - Sétima planificação diária (1.º CEB)

Apêndice H - Projeto da Ação de Sensibilização sobre a Dengue

Apêndice I - Planificações semanais da temática: o corpo humano (EPE)

Apêndice J - Planificações semanais da temática: o Natal (EPE)

Apêndice K - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC - semana 1 (EPE)

Apêndice L - Avaliação geral do grupo - ficha 1g do SAC - semana 5 (EPE)

Apêndice M - Avaliação individual - ficha 1i do SAC - (EPE)

Índice de figuras

Figura 1 - "Só há aprendizagem quando há experimentação".	11
Figura 2 - Operações dinâmicas inerentes ao método investigação-ação.	14
Figura 3 - Classificação das técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados.	17
Figura 4 - Planta da sala do 2.ºB.	31
Figura 5 - Fotografias da criança construindo várias dezenas.	35
Figura 6 - Fotografias da exploração do ábaco.	36
Figura 7 - Fotografias das crianças jogando "Bingo dos Números".	37
Figura 8 - Fotografias da situação problemática.	37
Figura 9 - Construção de texto.	42
Figura 10 - Fotografias das crianças jogando "Jogo dos Nomes".	43
Figura 11 - Fotografias durante o jogo "Dominó do futebol".	44
Figura 12 - Identificação dos alimentos saudáveis e não saudáveis.	48
Figura 13 - Identificação dos alimentos na roda alimentar.	49
Figura 14 - "Refeições" confeccionadas pela turma.	50
Figura 15 - "Confeção" de uma refeição.	50
Figura 16 - Realização das experiências.	51
Figura 17 - Participação das crianças na Ação de Sensibilização.	55
Figura 18 - Planta da sala dos Super Amigos.	63
Figura 19 - Construindo o puzzle do corpo humano.	70
Figura 20 - Desenho do corpo humano.	72
Figura 21 - Desenhando a expressão facial do colega.	73
Figura 22 - Explorando os sentidos.	74
Figura 23 - Fotografias da atividade experimental.	76
Figura 24 - Pintura sobre a história.	78
Figura 25 - Construção de pinheirinhos com material reciclado.	79
Figura 26 - Fotografias da elaboração o presépio.	81
Figura 27 - Fotografias da elaboração do presépio (cont.).	81

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Gráfico representativo das habilitações académicas	32
Gráfico 2 - Gráfico representativo da condição perante o trabalho	32
Gráfico 3 - Habilitações académicas	65
Gráfico 4 - Condição perante o trabalho	65
Gráfico 5 - Níveis de bem-estar emocional e implicação, semana 5.	86
Gráfico 6 - Níveis de bem-estar emocional e implicação, semana 1.	86

Índice de tabelas

Tabela 1 - Esquema-guia que auxilia o docente no processo investigação-ação.....	16
Tabela 2 - Principais infraestruturas na freguesia de São Martinho.	28
Tabela 3 - Caraterização física da escola EB1/ PE da Ajuda.....	29
Tabela 4 - Avaliação do grupo na área curricular disciplinar, segundo os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (M.E., 2004).....	39
Tabela 5 - Avaliação do grupo na área curricular disciplinar, segundo os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (M.E., 2004).....	45
Tabela 6 - Avaliação do grupo na área curricular disciplinar, segundo os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (M.E., 2004).....	53
Tabela 7 - Principais infraestruturas na freguesia de São Roque.....	61
Tabela 8 - Caraterização física da escola EB1/ PE da Achada.	62
Tabela 9 - Interesses e necessidades evidenciadas pelo grupo.	67
Tabela 10 - Comentários/ conclusões sobre a experiência “o que acontece ao gelo quando retirado do congelador?”	76
Tabela 11 - Fases do processo de avaliação de acordo com o SAC.	84
Tabela 12 - Avaliação individualizada.....	88

Introdução

O estágio pedagógico assume-se particularmente importante na vida de um estagiário na medida em que reflete o desenrolar do percurso académico até então percorrido; envolve o desconstruir da teoria apreendida e atende a uma mutualidade em que “os que ensinam e os que aprendem são sujeitos de um processo, mais do que de formação, de construção e criação” (Oliveira & Cunha, 2006, p.2).

Atenda-se que o presente relatório foi, “especialmente realizado com intuito de integrar os conhecimentos obtidos na componente curricular com a experiência no estágio, a fim de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Regulamento dos cursos de 2.º Ciclo de estudos na Universidade da Madeira, capítulo III, artigo 7.º, alínea n.º3).

Sustentado em estruturas teóricas, e atendendo à dimensão profissional, pessoal e ética, o estágio aqui retratado advém de um exercício baseado na análise crítica da prática desenvolvida nos contextos do estágio na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A verdade é que, a profissão docente envolve uma complexidade que é humana mas também científica. *“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”* (Nóvoa, 1992, p.9).

No que concerne aos objetivos, estes incidem basicamente numa prática pedagógica integrada e significativa (assegurada cientificamente), numa permanente atitude reflexiva, de articulação entre a teoria e a prática, e no desenvolvimento de projetos em cooperação com a família e a comunidade.

O estágio incidiu, como referido anteriormente, nas valências da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cada qual com uma duração de cem horas. Conquanto, a ação pedagógica no 1.º CEB, ao invés da EPE, foi desenvolvida a pares e como tal, cada estagiária assumiu semanalmente a responsabilidade do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, enquanto o planeamento foi feito pelas duas estagiárias em cooperação com a professora cooperante.

De forma a proporcionar uma melhor compreensão, o relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos (ordenados cronologicamente, pela ordem de sucessão em que ocorreu a prática) que revelam os passos de um estágio pedagógico baseado na dialética teoria-prática.

O primeiro capítulo corresponde ao quadro teórico no qual são abordados aspetos relativos à escola enquanto lugar de relações, onde é enaltecida e defendida por teóricos de caráter fidedigno, a importância de uma atitude crítica na profissão docente, e de um modo de fazer pedagogia assente na participação, por forma a privilegiar uma aprendizagem mais ativa e, conseqüentemente, mais significativa.

Num segundo capítulo, intitulado “fundamentação metodológica”, é apresentado o método científico que sustentou todo o estágio, os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados e ainda os limites inerentes a esta metodologia - investigação-ação.

Os terceiro e quarto capítulos referem-se ao estágio pedagógico realizado na Escola Básica com Pré-Escolar da Achada (na sala dos Super Amigos) e na Escola Básica do 1.º Ciclo da Ajuda (na sala do 2.º B), respetivamente. Apesar de estarem contextualizados em meios diferentes, ambos os estágios apresentam um conjunto de pressupostos inerentes à prática pedagógica, nomeadamente, o meio físico envolvente, a instituição (recursos humanos e físicos), a sala e uma caracterização na qual são salientados os interesses e necessidades do grupo. Nos capítulos referidos anteriormente é apresentada a intervenção pedagógica; são expostas as temáticas exploradas e desenvolvidas pelas crianças, bem como os projetos realizados em cooperação com a família e comunidade educativa, sempre subjacentes a uma análise crítica.

No seu desfecho encontram-se as considerações finais que espelham, numa perspetiva mais pessoal, a panóplia de competências adquiridas ao longo deste percurso, que apesar de se ter realizado num curto espaço de tempo, não deixou de ser único e fulcral. Culmina com a apresentação das referências e dos apêndices que, por um lado fundamentam e por outro engrandecem todas as oportunidades educativas aqui explanadas.

Por fim, importa referir que, a nível de conteúdo, o relatório foi redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico e em todas as citações diretas encontra-se resguardada a sua ortografia original. De mencionar que em termos de formatação estrutural, o trabalho não segue nenhuma norma específica, com exceção das citações, diretas e/ou indiretas, e das referências, que obedecem às normas da *American Psychological Association*, como solicitado pelo Conselho Científico do curso. É ainda de referir que o termo “professor” e “educador” remetem para o docente na qualidade de profissional de educação, do mesmo modo que o termo “criança” abrange o EPE e o 1.º CEB.

Capítulo I

Enquadramento teórico

Um sábio chinês disse que, quando olhava um gato, na verdade havia três entes envolvidos: eu, o gato e o gato em mim. Na educação, há pelo menos quatro entes em uma relação entre duas pessoas: eu, você, você em mim e eu em você. Como a educação se baseia numa relação social, estabelece-se um complexo jogo de espelhos, em que desfilam imagens muitas vezes distorcidas.

Teixeira, 2007, p.155.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Dada a sua dinâmica e complexidade, abordar todos os aspetos relativos à identidade docente, revela-se uma tarefa quase infundável, um processo intérmino. Como tal, o presente capítulo coloca a sua ênfase no papel da escola como realidade social (e como tal sujeita a uma reprodução e controlo social), realçando a importância de um permanente processo reflexivo. É igualmente exposto o contributo de alguns pedagogos que, apresentando propostas construtivistas e sócio-construtivistas, defendem uma pedagogia baseada na ação da criança.

1.1. A escola... porque refletir é compreender!

A educação não consiste na adopção de umas tantas opiniões, mas antes no treino da atitude crítica, no exercício pessoal de um pensar autêntico, no uso metódico de um cepticismo genuíno, na prática de elucidação de problemas (Rodrigues, 2008, p.65).

1.1.1. A escola: a reprodução e o controlo social

“A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, grupos e associações diversificadas” (Costa, 1996, p.9). Além de uma dimensão social podemos falar de uma *dimensão organizacional* que não é mais (não rejeitando a complexidade do conceito) que a concretização da educação num determinado espaço físico que a cultura ocidental designou por *escola*. Ambas as dimensões determinam a escola como uma instituição social, que por entre outros fatores, tem a função de reproduzir e formar classes dominantes (Costa, 1996).

Grande parte das pessoas ligadas às escolas desconhece as implicações éticas, políticas e sociais dos seus actos. O uso do senso comum na sua posição natural implica agir no seio de pressupostos entendidos como dados. Mas estes factos podem ser questionáveis por uma posição teórica que não só se distancia do senso comum como possibilita o seu estudo. Tais configurações são ideológicas porque ao criarem falsas consciências distorcem a realidade social e servem os interesses de classes dominantes (Rodrigues, 2011, p.126).

Estas implicações éticas, políticas e sociais estão associadas a um conceito (quase) único: o currículo. É ele que, processado num contexto social, transmite à escola uma certa cultura que circunscreve determinados elementos culturais como os valores, as regras, as crenças e os hábitos, a socialização e a preparação para uma vida em comunidade. A educação que temos nas escolas é, simplesmente, uma manifestação cultural e social através da qual o Estado (construtor do currículo) decide e decreta o que é conhecimento e de que maneiras os alunos têm acesso a esse conhecimento. Nesta perspectiva, o currículo é percebido como “um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos específicos. Mas, até à data, a maior parte das análises educativas, o currículo escrito [é entendido] como uma manifestação extrema de construções sociais” (Goodson, 1997, p.17).

A escola como uma realidade social serve os interesses das classes dominantes, a estratificação (escolar) e a hierarquia (social). É neste panorama que se dá a reprodução e o controlo social. Muitas são as vezes que os alunos são “rotulados” ou pelas suas origens sociais e económicas ou pelos seus valores culturais. O certo é que “uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de distinguir o trabalho educativo do controlo social que, não raras as vezes, origina a repressão e a negação da experiência de vida dos seus alunos” (Rodrigues, 2011, p.128). Perante o cenário de uma escola como um local de lutas de *classes dominadas* e *dominantes* emerge a necessidade de uma postura ética e reflexiva no ser docente com a certeza que a mudança é possível (Rodrigues, 2011). É necessário que o docente compreenda que a dialética da educação deve passar pelo diálogo e flexibilidade e não pela propagação de uma cultura homogénea e impessoal; porque na verdade a escola constrói identidades e são estas identidades que porventura farão a diferença (mais que num futuro idealmente projetado) num momento chamado presente.

1.1.2. O ato de refletir: uma dinâmica entre o pensar (sobre) e o fazer

A reflexão como elemento estruturador assume-se como um dos conceitos mais utilizados quando falamos de professores, educadores e das novas tendências da sua formação. “Prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-acção, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores

reflexivos (Cruickshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeier) (...)” (Nóvoa, 1995, p.59).

São vários os termos utilizados para o ato de refletir sobre a ação educativa, porém questiono-me até que ponto refletimos, efetivamente, sobre a nossa ação. A resposta a esta questão é relativa e singular a cada indivíduo, sendo certo que a reflexão sobre a ação é influenciada pelas nossas convicções, pelas nossas crenças, por aquilo em que acreditamos (Nóvoa, 1995).

Torna-se então necessário compreendermos a complexidade do conceito de *reflexão*. Assim falar de reflexão sobre a ação é falar muito mais do que um “eu” como um ser único e ímpar. Segundo Nóvoa (1995), falar de reflexão também é falar de todo um conjunto de *destrezas* que o docente deve ser detentor, tais como a capacidade de diagnóstico, o planeamento da ação, a previsão (e conseqüente) análise dos dados compilados e ainda a capacidade de comunicar e partilhar ideias. Estas destrezas desenvolvem-se e assumem-se como cruciais tanto numa fase inicial da formação de professores bem como ao longo do tempo da atividade profissional. Não por mero acaso, a formação permanente é tão importante como a formação inicial. Na verdade,

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professor que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supero o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. (...) O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 1996, p.18).

Associado à formação inicial e a uma atitude reflexiva encontra-se um método de cariz qualitativo denominado *investigação-ação* que se baseia, essencialmente, na reflexão sobre a ação. De acordo com Moreira (2001) “os resultados da reflexão são constantemente objetos de reflexão e evolução das teorias pessoais do professor. É pela reflexão na acção e sobre a acção que a teoria emerge, podendo nela e por ela ser modificada” (p.52).

Deste modo, sobressai então a necessidade de consciencializar que o pensamento crítico não acontece num certo e determinado momento da vida do docente; ele vai acontecendo. Isto porque ter uma postura reflexiva não significa forçosamente a mudança

e o melhoramento da prática. A reflexão deverá sim ser entendida como o cerne da mudança, o ponto de partida para um processo que passa por uma decisão, um rompimento e a responsabilidade de assumir uma opção.

É o pensar reflexivamente, a recusa de uma postura comodista e a tenção de gerar processos inovadores que fazem do *momento da reflexão crítica*, o momento fundamental da formação docente porque, na realidade, “é pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.18). Mas pensar criticamente sobre a prática implica, necessariamente, o conhecimento de si mesmo como profissional, bem como indivíduo que pertence a uma determinada sociedade. Falar de reflexão é também falar de identidade pessoal e profissional. É pensar para si e para com os outros. É ter vontade e disponibilidade para mudar, transformar e (re) construir.

1.1.3. Pedagogia da participação: para uma aprendizagem mais ativa

A curiosidade do ser humano fez com que tentasse compreender o processo ensino-aprendizagem, e foi neste sentido que a Psicologia da Educação deu um grande contributo, realçando para tal a importância da *compreensão do aluno*, do *papel do professor*, e da *compreensão do próprio processo*.

A compreensão deste processo implica ter consciência da sua complexidade e do seu dinamismo. Se por um lado, o professor deve estar ciente que cada criança é um ser único, concreto e que deve ser compreendido, por outro deve estar, igualmente, consciente que ele próprio não detém um saber absoluto e que ao mesmo tempo que ensina, também ele aprende (Piletti, 1993). É neste sentido que o autor mencionado afirma que,

Hoje em dia sabe-se que não basta punir ou recompensar o aluno para que ele aprenda; que despejar conhecimentos sobre os alunos não é o mais importante; que apenas falar da matéria na aula é insuficiente; que não basta que o aluno memorize os conhecimentos para que os utilize na prática; que não adianta criar uma situação agradável na sala de aula, se o aluno não está interessado em aprender, etc. (p. 25).

Promover um desenvolvimento harmonioso e equilibrado acarreta sempre uma atitude crítica e consciente, na certeza de que cada caso é um caso e como tal requer um olhar distinto. Nesta linha de ideias, e de forma a romper com a imagem da criança como

um ser passivo e incapaz de refletir surgiram, na primeira metade do século XIX e do século XX, novas propostas construtivistas com uma nova imagem da criança, do adulto e do processo de ensino-aprendizagem.

De certo modo, e a partir desse momento, a pedagogia passaria a ser produzida de duas formas distintas e divergentes: a *Pedagogia da Participação* e a *Pedagogia da Transmissão*. Compreenda-se *pedagogia* como algo que se constrói “com base num movimento triangular entre as nossas crenças, as nossas ações e teorias e que conduz a um permanente processo reflexivo por parte do docente” (Oliveira-Formosinho; Andrade & Formosinho, J., 2011, p.98).

Falar de pedagogia também é falar de cultura como uma *realidade dinâmica* que é influenciada pelo que é e como se constrói o conhecimento. Neste momento, e de uma forma mais ou menos indireta, debatemo-nos com a questão da identidade pessoal e profissional do docente. É a ele (caráter subjetivo) que compete a decisão de fazer uma pedagogia transmissiva ou participativa certo de que “a pedagogia de infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, J., 2007, p.15). Sobressai então a necessidade de enaltecer a noção de pedagogia de participação na medida em que a criança sente necessidade de agir antes de sentir sede de falar (Mendonça, 1994).

Sendo certo que nenhuma definição é total nem se esgota em si mesma, certo é que este modo de fazer pedagogia é centrado na relação teoria-prática, ação e reflexão, nas crenças e sentimentos, na criança como ator do seu próprio conhecimento e no docente como alguém que baseia a sua prática num “modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e integrações” (Oliveira-Formosinho, J., 2007, p.21).

Muitos são os modelos pedagógicos que, na tentativa de romper com a educação transmissiva (dita ensino tradicional), com maior ou menor semelhança entre si, apontam e defendem que a aprendizagem deve ser situada num determinado contexto, promotora e facilitadora de uma participação ativa. Estas pedagogias participativas tiveram por base inspirações construtivistas e sócio-construtivistas que por sua vez fomentavam uma nova conceção do processo educativo, bem diferente da pedagogia tradicional baseada na transmissão.

De acordo com Castorina; Ferreiro; Lerner & Kohl de Oliveira (1996), o desenvolvimento do ser humano é resultado de uma interação entre o sujeito e o meio

(interacionismo) que por sua vez conduz “à construção (construtivismo) de esquemas progressivamente mais complexos e integrados” (p.26). Estas propostas construtivistas e sócio-construtivistas tiveram por base teorias como a de Jean Piaget e Vygotsky que procuraram compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

1.1.3.1. Jean Piaget

Jean Piaget caracterizou o desenvolvimento das crianças em quatro estádios elementares que, não sendo rígidos (no que respeita às idades) são transitórios, e segundo o autor ocorrem, sensivelmente, dentro dos seguintes marcos: *estádio sensório-motor* que ocorre dos zero aos dezoito ou vinte e quatro meses; *estádio pré-operatório* que acontece até aos sete anos; *estádio das operações concretas* que sucede até aos doze anos e por fim o *estádio das operações formais* que ocorre até aos dezasseis anos de idade. À medida que cada criança “passa” por estes estádios atinge um determinado nível evolutivo que é caracterizado pelos “esquemas, ou seja, as acções susceptíveis de se realizarem sobre os objetos que uma vez interiorizadas se constituem em operações” (Castorina, *et al.*, 1996, p.61).

Uma ação educativa baseada na aprendizagem ativa constitui um dos pressupostos teóricos da teoria de Piaget. Nesta perspetiva, a criança passa a ser, através da experiência, a construtora e o cerne do seu próprio conhecimento. A passividade da criança no ensino tradicional (e uma vez mais entenda-se ensino tradicional como potenciador de uma pedagogia transmissiva) é substituída por uma participação ativa, dinâmica e interativa entre a criança e tudo o que a rodeia. Não menos importante, o docente assume uma postura de orientador e mediador e é a ele que compete o papel de organizar o ambiente, escutar, observar, entender e responder (Oliveira-Formosinho, 2011, p.100).

Não obstante, Jean Piaget ressalta a necessidade do professor disponibilizar materiais e criar condições que permitam e possibilitem a progressão da criança. Não se trata de permitir que a criança cresça sem qualquer tipo de orientação, muito pelo contrário. A essência de uma aprendizagem ativa está na capacidade do professor “colocá-las diante de situações que coloquem novos problemas e de encadear essas situações umas às outras. É preciso saber dirigi-las deixando-as livres ao mesmo tempo” (Castorina, *et al.*, 1996, p.88).

1.1.3.2. *Lev Vygotsky*

Este olhar sobre a criança é alargado e o desenvolvimento passa então a ser entendido como o produto da interação do sujeito sobre o meio. Para Lev Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que se encontram estreitamente relacionados e sofrem influência do contexto cultural em que são desenvolvidos. Contudo, o autor mencionado acrescenta que, apesar deste processo ocorrer na interação recíproca entre o indivíduo e o ambiente, “quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre as pessoas” (Castorina, *et al.*, 1996, p.58).

A interação social como fator essencial no desenvolvimento e na aprendizagem leva-nos ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Este conceito vygotkiano, intimamente, ligado ao processo de aprendizagem, é construído pela interação social e compreende a distância entre o *nível de desenvolvimento real* (capacidade de resolver de forma autónoma uma determinada situação) e o *nível de desenvolvimento potencial* (capacidade de aprender).

É na interação (e cooperação) com os outros que a criança constrói o seu próprio conhecimento. Nesta perspetiva “exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda” (Fino, 2001, p.7).

Ser professor é proporcionar (ferramentas), é organizar (contextos), é apoiar e mediar interações e situações para que a criança possa evoluir e atingir um nível mais elevado que a permita refletir.

Nesta ordem de ideias, e em jeito de síntese, enfatizo a importância de uma pedagogia participativa baseada na aprendizagem cooperativa e ativa; com a consciência de que proporcionar uma aprendizagem ativa é muito mais que disponibilizar recursos e situações adequadas a uma aprendizagem significativa. Proporcionar uma aprendizagem ativa é (também) permitir que as crianças façam uso das competências e capacidades que estão desenvolvendo (Brikman & Taylor, 1996).

A aprendizagem ativa ocorre desde o nascimento. Através dela, exploramos o nosso corpo, os nossos objetos e estabelecemos relações afetivas. Aprendemos a falar, a andar, a agir, a comunicar... enfim, a experimentar o mundo.

Assim, convém enaltecer a necessidade de romper com pedagogias transmissivas, onde o professor transmite o que no passado lhe foi transmitido. Emerge a necessidade de uma pedagogia de participação.

Afinal, e como se verifica na figura 1, como aprenderíamos a andar de bicicleta sem nunca ter experimentado?

Figura 1. "Só há aprendizagem quando há experimentação".



Fonte: Piletti, 1993, p.63

Capítulo II

Fundamentação metodológica

Num tempo de mudanças aceleradas e de aparente desordem, geram-se situações de incomodidade, porque as respostas não são conhecidas à partida e a evolução é incerta. Assiste-se frequentemente a uma corrida para aproveitar as vantagens decorrentes dessas mudanças e, mesmo, para as antecipar e provocar. Tal reação, pode ter consequências em termos de superficialidade e não reflexão, sentimentos de culpa e de incerteza...escolha de caminhos pré-fabricados, sem procurar caminhos fáceis...

Caetano, 2003, s/p.

Capítulo II - Fundamentação metodológica

2.1. Metodologia

A metodologia como prática de investigação científica estrutura-se através da articulação entre teoria e do método. Neste sentido, é importante perspetivarmos a metodologia como um suporte teórico, um processo cognitivo que “exige a obediência a critérios de tratamento que permitam seguir uma linha inteligível e capaz de ser entendida por aqueles a quem os mesmos se destinam” (Vasconcelos & Sousa, 1998, p.27). Como tal, e independentemente da natureza do trabalho, realçamos a existência e adoção de um determinado método que se distingue pela natureza do objeto de estudo e conseqüente reflexão.

Assumindo os suportes de toda a prática, o presente capítulo evidencia a investigação-ação como método científico adotado, com referência às técnicas e instrumentos e inclusive aos limites de índole ético, epistémico e ontológico a ele associadas. Por fim, são apresentados alguns princípios pedagógicos que sustentaram o estágio nas valências do EPE e 1.º CEB.

2.1.1. Investigação-ação como opção metodológica

A abordagem metodológica *investigação-ação* (preconizada por Kurt Lewin) tem um caráter qualitativo o que significa que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico” e que requerem uma conceção indutiva (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Mas então, o que se entende por investigação-ação?

Geralmente, a definição de um conceito é simplista e nunca se esgota em si mesma, porém permite uma visão geral das suas características essenciais. É neste âmbito, e ciente do caráter redutor que possa advir desta mesma definição, que respondo à questão acima colocada.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) uma das definições para a metodologia investigação-ação que reúne mais consenso é a de John Elliot (1991) que afirma que,

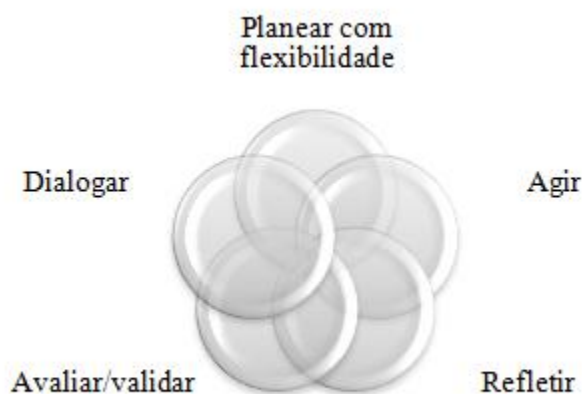
podemos definir investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre. (...) Esta noção remete para o conceito de desenvolvimento (pessoal e profissional)

para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

É neste sentido que a *reflexão* é entendida como o elemento fulcral, na medida em que ela é o ponto de partida para identificar a situação a mudar (Tripp, 2005). O ato de refletir implica, por sua vez, a formulação de uma questão problema que irá conduzir toda a investigação. A ciência surge assim como resposta a uma interrogação e visa alcançar o conhecimento, em que “as questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p.80).

À semelhança de outros, e segundo Moreira (2001), este método científico passa por uma “espiral auto-reflexiva composta por ciclos de planificação, observação e reflexão” (p.25). Nesta mesma linha de ideias o autor supramencionado vai mais além afirmando que este método se desenrola em operações dinâmicas e interativas designadas por *planear com flexibilidade*, *agir*, *refletir*, *avaliar/ validar* e *dialogar* (ver figura 2).

Figura 2 - Operações dinâmicas inerentes ao método investigação-ação.



Importa então esclarecer, em traços gerais, o que compreende cada uma das operações acima apresentadas. Entenda-se por *planear com flexibilidade* o ato de observar, questionar e refletir a sua prática na intenção de conservar ou mudar. *Agir*, engloba todas as ações de pesquisa, que resulta da observação e do registo de estratégias a adotar. A operação *refletir* implica um olhar crítico sobre as suas observações; o diálogo com colegas assume-se significativa nesta operação pois poderá ajudar na análise dos

registros observados. *Avaliar/ validar* respeita ao “refinar” da análise dos dados, através das sucessivas avaliações sobre as decisões tomadas e consequentes efeitos. Por fim, a operação *dialogar*, engloba todas as estratégias de partilha de pontos de vista e interpretações, realçando a importância da cooperação como item essencial para a qualidade de um projeto.

Todo este processo inerente à metodologia investigação-ação pretende um melhoramento da ação educativa, ao mesmo tempo que implica uma atitude responsável por parte do docente.

Assume-se então a necessidade de conceber um plano que não deverá, de todo, descurar de ajustes, por forma a atender ao objetivo. A ação não se pode basear apenas num conjunto de linhas definitivas mas sim na flexibilidade entre o que foi planeado, a ação e o que se pretende (Máximo-Esteves, 2008). O autor supramencionado sugere um conjunto de linhas orientadoras, designadas por “Esquema-guia” (ver tabela 1) que auxilia o docente em todo este percurso (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Tabela 1 - Esquema-guia que auxilia o docente no processo investigação-ação.

Esquema-guia
<p>1. Contexto Escolar</p> <p>Descreva brevemente a escola-estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objetivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?</p>
<p>2. Foco do projeto de investigação</p> <p>Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p>
<p>3. Fundamentação</p> <p>Por que é que o tópico selecionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola e os objetivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?</p>
<p>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</p> <p>Declare brevemente a antevisão possível do impacto que o projecto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?</p>
<p>5. Critérios de eficiência</p> <p>Que indicadores melhor revelarão os resultados do projecto (por ex., número de livros lidos, aumento da motivação, melhor pontuação em testes, melhor comunicação, relações positivas)? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projecto e porquê (composições, portefólios dos alunos, diários, trabalhos da aula, discussões, resultados de teses, entrevistas, inquéritos, vídeos, fotos, esquemas, apresentações)?</p>
<p>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</p> <p>Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projecto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projecto aos colegas.</p>
<p>7. Fontes de informação</p> <p>Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, <i>Web sites</i> da internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p>
<p>8. Recursos necessários</p> <p>Elabore uma listagem das necessidades previstas para levar o projecto a bom termo (ex. materiais de aprendizagem, gravadores, equipamento vídeo, câmaras, transporte para viagens ao terreno, suporte financeiro...).</p>

Fonte: Extraído de Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.83.

Porquê a investigação-ação como opção metodológica? Segundo o autor supramencionado um dos motivos que leva os docentes a adotarem este método prende-se com razões relacionadas com as *orientações filosóficas*; o objetivo passa pela melhoria da sua dimensão pessoal, sendo certo que o melhoramento desta dimensão passa, indubitavelmente, pela melhoria da sua prática de ensino (Máximo-Esteves, 2008).

Revejo-me na ideologia de Moreira (2001) quando nos diz que,

Neste vai-vém contínuo entre acção e reflexão reside a reflexividade da investigação-acção: crenças, interpretações e significações são

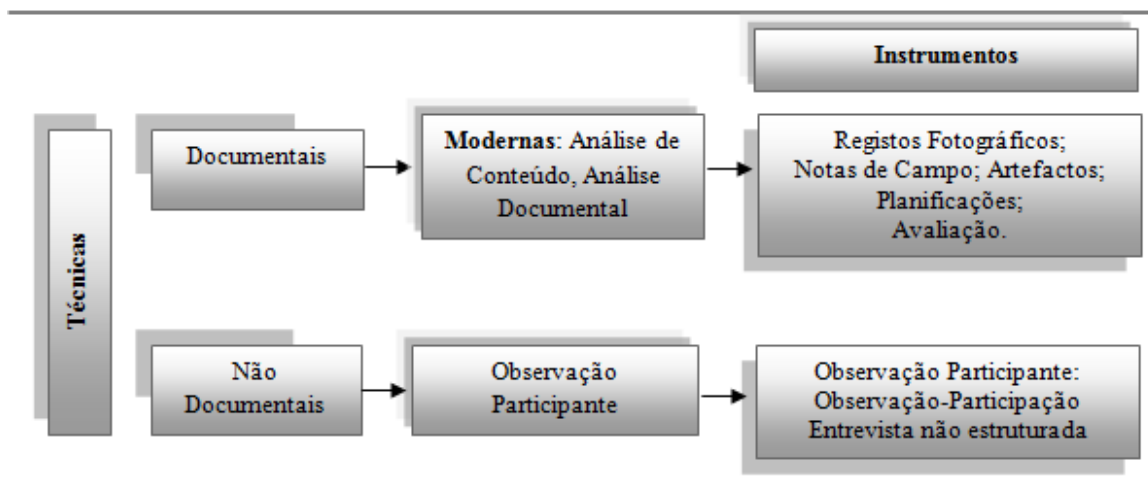
continuamente submetidas a um processo de questionamento e escrutínio, em que a atenção do professor-investigador se move entre a evidência e a interpretação. Assim se analisa, não apenas a informação recolhida mas também o sistema apreciativo do professor investigador. Gradualmente vão sendo detectadas falhas nas teorias pessoais e alargadas as estratégias de acção. Pela reflexividade, acção do professor-investigador vai adquirindo qualidade e o processo investigativo vai sendo rigorosamente testado (p.52).

Denote-se então o importante papel da criança como participante ativo e conseqüente colaborador do docente neste processo que, em espiral, visa o aperfeiçoamento da prática.

2.1.2. Instrumentos/técnicas de recolha de dados

Atendendo ao cariz qualitativo da metodologia investigação-ação e à natureza do estudo, as técnicas e instrumentos (ver figura 3) utilizados na recolha de dados foram de carácter documental (análise de conteúdo, análise documental, registos fotográficos e notas de campo) e não documental (observação participante).

Figura 3 - Classificação das técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados.



A **análise de conteúdo** é uma “ técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações que tem por fim interpreta-las” (Berelson, 1952, citado por Vicente, 2004, p.267). O recurso a esta técnica permite consultar e analisar documentos camarários como o Projetos Educativo da Escola (PEE), Projeto Curricular de Turma (PCT) e inclusive os processos individuais das crianças.

A **análise documental**, técnica de cariz qualitativo, é utilizada como um complemento através do qual o investigador pode retirar inferências (Rodrigues, 2008).

A **observação participante**, mais precisamente, a observação-participação “implica que o observador participe, isto é, que seja aceite ao ponto de se integrar no grupo que observa, de se fazer quase esquecer como observador mas ficando presente como indivíduo” (Vicente, 2004, p.272). A importância da observação advém do facto de ela permitir um conhecimento direto e contextualizado de um determinado fenómeno. Ela ajuda a entender contextos, pessoas e interações (Máximo-Esteves, 2008). Contudo, não deve ser pensada como um ato simplista, deve ser exercitada pois só através do treino é que aprendemos.

Geralmente, e associada à observação, estão as **notas de campo** que são utilizadas como instrumento de registo da informação observada. Mais do que um mero registo descritivo de um contexto, as notas de campo incluem registos reflexivos que expressam interrogações, sentimentos, ideias e interpretações. “Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

No que concerne aos **registos fotográficos**, são usualmente utilizados pelos docentes devido ao seu carácter visual que, por permitir um armazenamento durante um longo espaço de tempo, possibilita uma análise e reanálise sempre que se justificar (Máximo-Esteves, 2008).

Os **artefactos**, como documentos produzidos pelas crianças (por exemplo os desenhos), são instrumentos fundamentais numa investigação centrada na ação da criança. Estes são indispensáveis na medida em que, pelo facto de poderem ser arquivados, permitem uma interpretação e compreensão da evolução da criança ao longo do tempo (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente às **planificações**, como guião da prática, assumem-se importantes, não só por permitirem a consciencialização da intencionalidade educativa, das ações de trabalho e da organização dos tempos e espaços, mas também porque “supõe um intenso exercício de reflexão e adaptação [visto que] é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (Guerra, 2002, p.18). No que respeita a **avaliação** é uma ferramenta, igualmente, indispensável porque permite identificar as potencialidades e dificuldades de cada criança em particular: porque avaliar “é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Ministério da Educação, 2002, p.74).

Por fim, a utilização das **entrevistas informais** permite obter informações que servem de complemento aos dados observados. Refira-se que este tipo de entrevistas “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que completem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.93).

2.1.3. Limites da investigação

Independentemente da natureza social da investigação, o investigador interroga-se sobre questões de natureza diversa, nomeadamente, “até onde devo ir durante o processo de investigação?” Respostas a questões como esta, remetem para os suportes de toda (e qualquer) investigação: os limites ontológicos, epistémicos e éticos.

Os limites ontológicos relacionam-se com a realidade (social), objetividade e verdade da investigação. Os limites epistémicos estão associados à própria ciência, isto é, o investigador deverá estar consciente que os seus resultados não são verdades absolutas, mas sim aproximações à verdade isto porque ele próprio, como sujeito subjetivo, influencia a sua investigação. Neste âmbito, e atendendo à complexidade do ser humano, como investigador exige-se uma “postura de distanciamento recomendada, não fosse ele contaminar a objetividade com a sua própria subjetividade (Máximo-Esteves, 2008, p.106).

Por fim, os limites de índole ética estão relacionados com o próprio ser humano e com as responsabilidades que advêm de uma e qualquer investigação. Toda a investigação acarreta consigo dois elementos fundamentais: a confiança e a responsabilidade. Impõe-se assim a tomada de decisões que, atendendo ao seu cariz social, não podem ser ignoradas e/ou desvalorizadas. De um ponto de vista ético exige-se que os participantes tenham conhecimento dos objetivos e finalidades da investigação, que lhes seja assegurado o direito à privacidade, à confidencialidade resguardando os direitos e os interesses dos demais, isto porque “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (Denzin, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.107).

2.2. Pressupostos metodológicos que sustentaram o estágio pedagógico

Consciente da singularidade de cada etapa inerente ao Ensino Básico, tanto a Educação Pré-Escolar como o 1.º Ciclo do Ensino Básico, deverá ter na sua génese propostas de base sócio-construtivista que creditam a criança como um sujeito singular e ativo que se relaciona com o mundo à sua volta. Assim sendo, os princípios pedagógicos aqui retratados sustentaram o estágio em ambas as valências e vão ao encontro das diretrizes, anteriormente referidas. De salientar que os pontos expostos não são estanques em si; relacionam-se e misturam-se, porém, e de modo a facilitar a sua compreensão são apresentados de forma independente.

2.2.1. Aprendizagem Por Ação

A noção que um educador tem sobre a aprendizagem está intrinsecamente relacionada com a imagem que detém sobre a criança, sobre a infância e sobre a própria escola.

Nada mais que a representação da sociedade, a escola insere-se num quadro social que vive de relações, vivências e experiências, no qual só aprendemos fazendo. A vida é sentir, é ensaiar, é tentar e errar, é vivenciar e experienciar... Inserida na sociedade (e espelho da própria sociedade) a escola deveria privilegiar as sensações (e entenda-se por sensações a possibilidade de experimentar) e preconizar uma pedagogia que enfatize a experiência, a aprendizagem por e pela ação pois “a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida” (Dewey, 1967, citado por Mendonça, 1994, p.32).

Compreenda-se então, e nos dias que correm ainda mais, a necessidade de um educador ser funcional, isto é, que a sua prática seja delineada em função dos interesses e necessidades de cada criança, consciente que o desenvolvimento deve passar por uma aprendizagem pela ação porque na realidade, a criança, é ela própria o primeiro agente do seu conhecimento (Mendonça, 1994).

Através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. As crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre acontecimentos e ideias e procuram as respostas. (Hohman e weikart, 2004, p.5).

A aprendizagem pela ação (baseada em propostas construtivistas) trata fundamentalmente de creditar na criança o protagonismo da construção do conhecimento, o que por si só pressupõe que a encaremos como sujeito ativo no processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Ela potencia relações criativas e uma multiplicidade de aprendizagens que se traduzem num rico desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social. Não poderíamos deixar de fazer referência, uma vez mais, ao papel do docente, como sujeito determinante, em todo este percurso, o que nos conduz à noção de *intencionalidade educativa*. Esta intencionalidade, por sua vez, exige do educador uma postura reflexiva que atenda à unicidade subjacente a cada criança e que centre nela toda a sua ação.

2.2.2. Aprendizagem Cooperativa

A pedagogia participativa implica, não só uma aprendizagem pela ação, mas também uma aprendizagem em cooperação. Assim, importa salientar o que é e quais os benefícios de uma aprendizagem cooperativa. Muito se tem escrito sobre os benefícios de uma aprendizagem cooperativa mas então, o que é e porquê preconizar este tipo de aprendizagem?

Rejeitando uma atitude individualista, a aprendizagem cooperativa “*ensina competências básicas necessárias à vida*. Estas competências incluem, entre outras, o ouvir, o aceitar os pontos de vista dos outros, o comunicar com eficácia, o gerir conflitos, o trabalhar em grupo de modo a atingir um objetivo comum” (Thomas Lickona, 1992, citado por Beltrão & Nascimento, 2000, p.103). Com efeito, e seguindo esta linha de ideias, a aprendizagem cooperativa adota e desenvolve aprendizagens que vão mais além da aquisição de conteúdos curriculares. Promovem-se atitudes, valores, tomadas de decisões e relações democráticas. Estes, por sua vez, remetem-nos para um currículo oculto que se traduz na criação de contextos favoráveis “à ocorrência de certos tipos de aprendizagens, consideradas significativas para o desenvolvimento integral e para a vida em sociedade” (Bessa & Fontain, 2002, p.125).

Além dos benefícios acima referidos, a aprendizagem cooperativa torna-se particularmente relevante se pensarmos na heterogeneidade de um grupo e conseqüente diversidade de níveis em que se encontra cada criança. Uma aprendizagem com este cariz proporciona a construção de relações sociais em que todos os alunos, independentemente

do nível de desenvolvimento em que se encontram, estejam integrados e trabalhem para um objetivo comum. Se assim fosse, a escola seria,

um espaço de inclusão, «em que ninguém é excluído devido a questões de raça, religião, características de personalidade, diferenças de opinião ou pela manifestação de interesses ou atitudes pouco convencionais», onde existe um claro sentimento de pertença e um importante trabalho em direcção a objectivos comuns, sem que isto tenda para formas de homogeneização cultural ou comportamental” (Forest, 1998 citado por Bessa & Fontain, 2002, p.142).

Deste modo, e segundo Bessa e Fontain (2002), o maior benefício em fomentar este tipo de aprendizagem está no facto de ela (poder) ser o ponto de partida para tornar a escola numa comunidade cooperativa.

2.2.3. Pedagogia Diferenciada

É unânime a preocupação em torno de uma pedagogia diferenciada que vá ao encontro dos interesses e características individuais de cada criança. Uma proposição simples como esta implica uma grande entrega e implicação por parte do docente isto porque, diferenciar envolve a tentativa de esbater as desigualdades perante a escola ao mesmo tempo que se incentiva a progressão no nível de ensino (Perrenoud, 2007).

Falar de uma pedagogia diferenciada é também acreditar e aceitar a criança como um indivíduo ímpar, capaz de refletir, tomar decisões e com uma palavra a dizer. Neste âmbito, e do ponto de vista do docente, fazer uma pedagogia diferenciada é “desenvolver uma «educação sob medida» [fórmula de Claparède (1973)], é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes” (Perrenoud, 2007, p.9). Por outras palavras, fazer uma pedagogia diferenciada implica dinamizar diferentes situações de aprendizagem; estas, por sua vez, devem ser flexíveis, adequadas e devem corresponder ao nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra.

Não obstante, não entendamos uma pedagogia diferenciada, como *educação sob medida* ou, simplesmente, uma questão de respeito perante os demais; ela é sim uma questão de igualdade a que todos nós temos (ou deveríamos ter) direito, independentemente, das características que nos são próprias.

Não sejamos demasiado idealistas. A realidade é que nem sempre existe a igualdade (a que todos temos direito); tanto as *diferenças* como a *indiferença* às diferenças coexistem e, muitas vezes, ganham grande acentuação num sítio chamado escola. Na perspetiva de Pierre Bourdieu (1966), a desigualdade do sucesso escolar estava profundamente relacionada com a indiferença conferida à diversidade de crianças, e como tal,

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (...) A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (Bourdieu, 1996, citado por Perrenoud, 2007, p.25).

Hoje em dia, o cenário não sofreu grande alteração. Continuamos a deparar-nos com uma realidade escolar que se mostra indiferente às diferenças extraescolares, sejam elas de carácter biológico, social, cultural ou económico. Continuamos e persistimos em falar para todos de forma homogénea.

Se, por outro lado, falarmos de diferenças que dizem respeito a um atraso no desenvolvimento (medicamente diagnosticado), surgem logo uma série de conceitos (que funcionam como “remédios”) tais como a reprovação e o apoio pedagógico o que nos leva a inferir que “a escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata os seus efeitos com meios rudimentares” (Perrenoud, 2007, p.25).

De um modo não muito confortável somos inevitavelmente confrontados a aceitar que nenhum docente trata os seus alunos de igual forma. A questão reside no princípio desta indiferença ser feita de forma deliberada ou de uma forma mais inconsciente, baseada em motivos, mais ou menos, nobres. O facto é que os resultados destas (in)diferenças nem sempre seguem o mesmo rumo; por um lado podem aumentar as desigualdades como podem não surtir qualquer tipo de efeito no êxito escolar.

2.2.4. Será que a incorporação de tecnologia na educação é sinónimo de inovação pedagógica?

A inovação foi certamente um tema que revolucionou a história de toda a humanidade. Esta assumiu e assume um papel tão importante na atualidade que neste momento as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte integrante do Currículo Nacional integrando todos os níveis de ensino. Contudo, e segundo Fino (2003), uma questão impõe-se: “será que a incorporação de tecnologia na educação é sinónimo de inovação pedagógica?” (p.1).

O conceito de *inovação* implica sempre uma posição de rutura, uma atitude crítica e uma alternativa a um determinado contexto. Este conceito aplicado à educação assume a mesma postura, isto é, a inovação pressupõe sempre uma descontinuidade no contexto educativo tradicional. Deste modo, a resposta à questão colocada anteriormente é necessariamente negativa. A incorporação da tecnologia na escola não é *per si* sinónimo de inovação pedagógica. Na verdade, a inovação pedagógica está, não simplesmente na utilização de “novas ferramentas” mas sim no modo e no contexto em que as utilizamos. Acima de tudo, a inovação pedagógica está em todos os contextos inovadores que ela permite criar e “na mente de quem desenhará o contexto em que a tecnologia será utilizada” (Fino, 2003, p.3).

Na sua essência, nada mudará enquanto não rompermos com determinados contextos estereotipados associados a uma conceção de escola dita tradicional e os papéis que professores e alunos desempenham neste mesmo contexto. Na ausência de inovação voltamos à fase inicial e estereotipada do método tradicional e ao seu insistente e perseverante contexto de ensino transmissivo.

“O limite da inovação é, apenas, o limite da imaginação, e a capacidade de transgressão e de romper com a rotina as qualidades mínimas requeridas pelo acto de inovar” (Fino, 2003, p.3).

É certo que a tecnologia ajuda. Todavia, ela não é mais que uma “ponte” entre a vontade de agir e o sentimento de mudança e transformação, entre um “pensar” e um “agir. Porém, a essência está na mudança, na transformação e não no modo como a alcançamos. Assim sendo, toda esta reflexão leva-nos a duas conjeturas: a primeira relaciona-se com o facto de o professor utilizar (por exemplo) o computador para continuar a reproduzir o sistema tradicional de ensino, enquanto a segunda relaciona-se com aquilo que aqui pretendo enfatizar: o uso do computador (uma vez mais a título de

exemplo) como meio de criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente inovadores.

Segundo Papert (1996), a melhor aprendizagem que uma criança ou qualquer indivíduo pode ter é aquela que ele próprio compreende e não aquela que lhe foi transmitida de uma forma “imposta”. Contudo, é certo que as crianças não podem, ou não devem crescer sem qualquer tipo de orientação. Talvez o mais certo seja proporcionar-lhes situações “orientadas” para que possam construir as suas próprias conjeturas e consequentemente adquiram a autonomia necessária. Assim, a tecnologia assume-se sem dúvida como uma ótima ferramenta que temos ao nosso dispor para preencher a lacuna que existe na aprendizagem: “Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial” (Sousa & Fino 2008), e é neste sentido que podemos encará-la como um ponto de partida para implementação de novos paradigmas, em que não só alunos mas também toda a comunidade enfatizam a aprendizagem pela descoberta.

Capítulo III
Estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do
Ensino Básico

O vizinho do sétimo esquerdo toca piano, canta e nunca desafina. Tem uns cabelos despenteados e uns dedos mais compridos do que as aulas de Matemática. Mas o que realmente me impressiona é que ele toca músicas tristes e isso deixa-o feliz. Chega a chorar de felicidade (eu já vi).

Cruz, 2010, p.29.

Capítulo III - Estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo suporta e justifica a aplicação do método científico investigação-ação. É neste sentido que detém a questão-problema que se assume como o objeto de estudo e que orientou a investigação. A observação aliada às notas de campo (expressando interrogações e sujeitas a posterior reflexão) constituíram os primeiros passos para a compreensão da dinâmica da sala de aula.

Na primeira semana de observação foi possível verificar que o processo ensino-aprendizagem não era centrado nas crianças e como tal, começaram a surgir algumas questões associadas a esta passividade. De modo a tentar colmatar esta situação (e sublinhando que este não foi um processo realizado de forma radical, mas sim gradual) foram criadas estratégias por forma a centrar na criança todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, na área de Português houve a preocupação em desenvolver a construção de texto a partir das experiências pessoais e momentos significativos (como fator motivação) das crianças.

Na área da Matemática constatamos a existência de dificuldades na compreensão das temáticas isto porque, e de forma especulativa, talvez os conteúdos estavam apenas a ser transmitidos, não apresentando qualquer conexão e/ ou aplicação no quotidiano. Como tal, e com vista a dar sentido às aprendizagens das crianças, tivemos o cuidado de partir sempre de situações do dia a dia por forma que as crianças compreendessem a importância e o porquê de abordar esses mesmos conteúdos. Nesta linha de ideias, e tratando-se da área em que as crianças demonstravam maiores dificuldades, tentamos incutir a concretização do trabalho cooperativo com recurso a materiais adequados.

Na área de Estudo do Meio, o cenário era idêntico, e como tal privilegiamos, igualmente, o trabalho em cooperação e uma aprendizagem pela ação centrada no ensino experimental, não fosse a motivação um fator essencial na aprendizagem.

Perante isto, e sabendo que alcançar o conhecimento começa com a resposta a uma questão, importa aqui sublinhar o objeto de estudo desta investigação: **indagar se o processo ensino-aprendizagem baseado na ação da criança e na cooperação influenciam o êxito escolar das crianças.**

A nível de conteúdo, este capítulo ostenta, num primeiro momento, alguns pressupostos assentes na contextualização do meio físico e um retrato do percurso de intervenção pedagógica. É de salientar que, mais do que a descrição das atividades

dinamizadas, o momento aqui explanado, detém um caráter reflexivo, devidamente fundamentado, por forma a responder à questão orientadora de todo este percurso.

3.1. Pressupostos inerentes à prática pedagógica

“A atividade docente é uma atividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o **conhecimento dos contextos** é fundamental” (Alarcão, 2010, p.45).

3.1.1. Contexto físico

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda localiza-se na Rua Velha da Ajuda, na freguesia de São Martinho. Situada na periferia do concelho do Funchal, esta freguesia tem uma área de 8,06 km² e de acordo com os dados difundidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), apresenta uma densidade populacional de 2 560, 3 hab/ km². A escola está inscrita numa zona urbana e como tal as atividades económicas, apesar de serem de natureza diversa, estão predominantemente associadas ao comércio, à prestação de serviços, à hotelaria e restauração (ver tabela 2).

Tabela 2 - Principais infraestruturas na freguesia de São Martinho.

Infraestruturas			
Educativas	Culturais	Desportivas	Serviços
Creches e Jardins-de-Infância: Jardim-escola João de Deus; As Primaveras; O Carrossel; Pré da Azinhaga; Escola Básica do 1.º Ciclo da Nazaré; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.	Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian; Casa do Povo de São Martinho; Museu do brinquedo; Jardim da Ajuda; Quinta Magnólia; Madeira Magic.	Estádio dos Barreiros; Clube Naval do Funchal; Centro de Ténis da Madeira; Centro de Atletismo do Funchal; Campo Polivalente do Bairro da Nazaré; Clube dos Amigos do Basquete (CAB).	Centro Comercial Fórum Madeira; Restaurantes; Hotéis; Bancos (Banif e Caixa Geral de Depósitos); Centro de Saúde da Nazaré; Correios, Telégrafos e Telefones – CTT.

3.1.2. A escola

A EB1/ PE da Ajuda é uma instituição de cariz público e é sustida pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos. O seu horário de funcionamento é das 8h30m às 18h30m e para qualquer eventualidade, a instituição possui ainda um sítio na Internet (*site*) no qual é possível obter informações sobre o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades, entre outras informações respeitantes a este estabelecimento educativo.

A instituição foi inaugurada no dia 1 de outubro de 2004 e compreende um edifício com dois pisos (aos quais temos acesso a partir das escadas ou do elevador), e ainda vários espaços exteriores (ver tabela 3).

Tabela 3 - Caracterização física da escola EB1/ PE da Ajuda.

Estrutura física	
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> — Espaço de recreio exterior com escorrega; — Espaço de recreio coberto; — Átrio principal de entrada; — Três salas de pré-escolar; — Uma sala de atividades plásticas; — Um gabinete para o pré-escolar; — Arrecadação para materiais; — Uma arrecadação para materiais de limpeza; — Instalações sanitárias- pré-escolar; — Instalações sanitárias de alunos do 1.º CEB; — Instalações sanitárias de professores e pessoal auxiliar; — Instalações sanitárias destinadas a crianças com deficiência;
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> — Secretaria — Espaços de recreio e galeria exterior de circulação; — Alpendres (recreios cobertos) — Espaço fechado polivalente (refeitório/convívio); — Cozinha e espaços anexos de apoio; — Instalações sanitárias do pessoal auxiliar/professores; — Balneários e instalações sanitárias destinadas a alunos/alunas; — Arrecadação de material de desporto; — Central de aquecimento; — Espaços para o pessoal auxiliar;
Piso 2	<ul style="list-style-type: none"> — Átrio de distribuição de espaços; — Quatro salas de aula para atividades curriculares); — Uma sala para atividades musicais, dramáticas e culturais; — Uma sala para vídeo, informática; — Espaço biblioteca; — Uma sala de convívio e trabalho para professores; — Um gabinete de direção; — Instalação sanitária; — Uma arrecadação de material de limpeza; — Elevador e escadas de acesso aos pisos inferiores.

3.1.3. O Projeto Educativo de Escola

A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos. [...] Cada membro da comunidade escolar deve estar consciente da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento” (Relatório da OCDE, 1992, citado por Costa, 1996, p.132).

Esta identidade particular é traduzida no Projeto Educativo de Escola (PEE) que consagra e orienta a ideologia de uma instituição e deve ser encarada como “uma peça fundamental e um instrumento que possibilita a reflexão sobre o sentido de uma práxis conjunta, no âmbito de um contexto social” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.98).

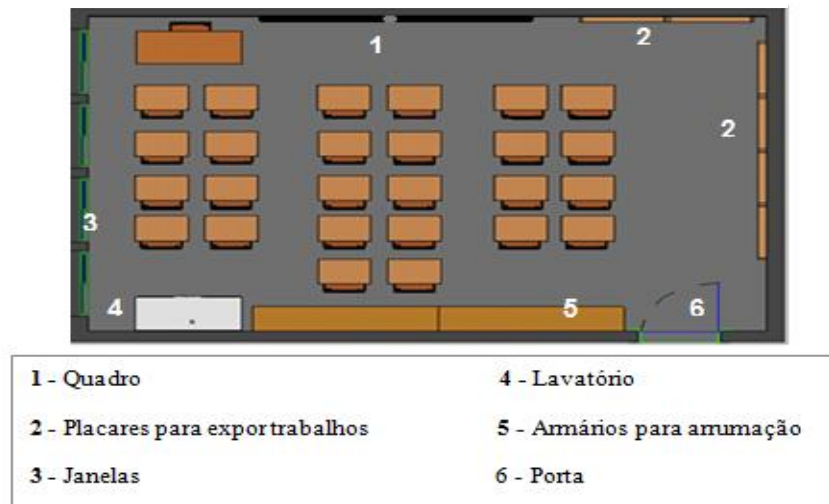
O PEE da Ajuda, realizado no ano letivo 2009/2010, perdura até o ano letivo de 2012/2013 e atende a uma flexibilidade que é justificada pelo alvo a que ele próprio se destina: as crianças. Apesar da sua duração temporal ser de quatro anos letivos, é de referir que, no final de cada ano letivo, o PEE sofre uma avaliação que levará a um, possível, (re)ajustamento à realidade emergente. Resultado de um levantamento de dados e análise das problemáticas da instituição, o Projeto Educativo da Escola da Ajuda tem como principal missão «Educar Para os Valores» numa perspetiva de “desenvolver comportamentos e atitudes tendo sempre em conta a amizade, caridade, ajuda, partilha, amor, tolerância, humildade e igualdade” (PEE da EB1/PE Ajuda, 2009). É neste âmbito, que a EB1/PE da Ajuda reconhece a necessidade de sensibilizar os alunos para os valores, atitudes solidárias e o respeito perante os outros, salientando que “a educação para os Valores passa ainda por ensinar aos alunos a expor as suas ideias, a saber escutar os outros, e assim desenvolver comportamentos de tolerância” (PEE da Ajuda, 2009, p.5).

3.1.4. A organização da sala do 2.B

Em consonância com Arends (1995), a disposição do espaço físico determina e influencia de forma direta o desempenho cognitivo dos alunos e como tal deverá ser organizado consoante as suas necessidades.

A sala do 2.º B (ver figura 4) é mediana e com bastante luz natural. A nível de materiais disponíveis, apresenta dois quadros pretos, vários placares para a exposição de trabalhos, um lavatório e ainda armários para arrumação dos materiais escolares. Em relação ao posicionamento físico das mesas de trabalho, este é flexível e facilmente adaptado à especificidade do trabalho desenvolvido na sala de aula.

Figura 4 - Planta da sala do 2.ºB.



3.1.5. A turma do 2.º B

A turma é constituída por vinte e cinco alunos, equilibrado em termos de género, sendo que, catorze são do género masculino, onze do género feminino e as idades variam entre os sete e os onze anos de idade. Nesta primeira fase do ano letivo apenas dois alunos encontram-se em processo de adaptação visto que a restante turma já era acompanhada pela mesma professora no ano letivo transato. De mencionar que a professora titular não segue nenhum modelo pedagógico específico.

Como qualquer outra, esta é uma turma heterogénea. O grupo tem quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e como tal estão inseridos no Ensino Especial. Para além dos alunos referenciados anteriormente, existem ainda dois que necessitam de uma constante presença e incentivo do adulto; não demonstram autonomia, perdem o interesse nas tarefas com grande facilidade e como tal usufruem de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

No que concerne aos comportamentos, a turma não revela quaisquer problemas relacionados com as regras da conduta social. A grande maioria revela grandes

capacidades académicas conquanto apenas uma pequena parte da turma participa ativamente nas atividades e na dinâmica da sala de aula.

Em traços gerais, todo o grupo reside na freguesia de São Martinho e pertencem a um nível socioeconómico médio-alto e são todos de nacionalidade portuguesa.

Relativamente à condição perante o trabalho e ao nível da escolaridade, a maior parte dos encarregados de educação encontra-se empregado e possui o 12.º ano de escolaridade, (ver gráfico 1) e (ver gráfico 2), respetivamente.

Gráfico 1 - Gráfico representativo da condição perante o trabalho.

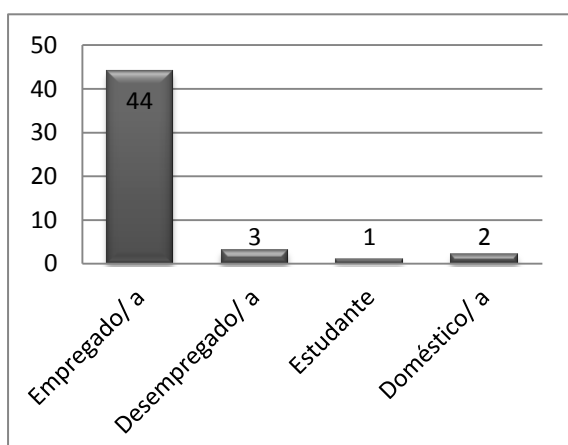
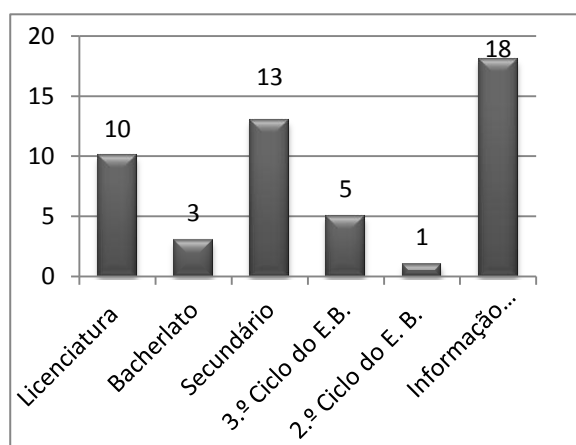


Gráfico 2 - Gráfico representativo das habilitações académicas.



3.1.6. Os pontos fortes e as necessidades

A caracterização individual de cada aluno foi um processo que foi acontecendo durante toda a prática pedagógica e não se limitou à primeira semana de observação. O levantamento de dados não se restringiu ao registo de notas de campo em contexto sala mas também a diálogos informais com a professora cooperante. Mediante a triangulação dos dados obtidos foi possível identificar as áreas fortes e as áreas que devem ser desenvolvidas em cada criança em particular.

Em aspetos gerais, os alunos Lourenço, Alvarino, Sofia, Rodrigo Soares, Rodrigo Luís, Pedro, Carolina, João Pedro, Breno, Diogo e Lara são extremamente empenhados, executam as tarefas com grande facilidade e autonomia, apresentando-se muito participativos com exceção dos últimos quatro alunos mencionados que não têm uma presença muito expressiva. A Jennifer, o Nuno, a Francisca, a Catherine e a Ana Beatriz são alunos que têm um desempenho, igualmente, positivo mas que pelo facto de serem

um tanto ou quanto faladores e distraídos apresentam algumas lacunas na compreensão aquando das atividades a desenvolver. Geralmente, esta situação é ultrapassada com uma chamada de atenção. O Henrique foi o aluno que teve um progresso muito positivo; ao início demonstrava muita insegurança em relação a si próprio, porém com o passar do tempo tornou-se um aluno muito participativo e com um elevado grau de empenho e autonomia.

A Maria Beatriz é uma aluna que ostenta algumas dificuldades na área da Matemática e do Português, nomeadamente na compreensão e no raciocínio lógico-matemático; a principal razão destas lacunas reside no facto da aluna ser muito distraída e conversadora. A Laura e o Rafael são alunos que têm grandes dificuldades na área da Matemática designadamente na representação e identificação de números/ algarismos, no cálculo mental e no raciocínio lógico-matemático. Os alunos Guilherme, Nicolau e Matilde têm muitas dificuldades em todas as áreas e necessitam de uma permanente atenção e acompanhamento para desenvolverem os trabalhos propostos, todavia é notável um enorme esforço por parte do Guilherme, isto apesar da sua deficiência visual e cognitiva; o grande problema da Matilde e do Nicolau reside no facto destes distraírem-se com extrema facilidade, como tal estão em processo de avaliação.

O Fredrik e a Isabel são alunos que apresentam Dificuldades Educativas Especiais e como tal estão inseridos no Ensino Especial. O facto de fazerem trabalho diferenciado e não terem um permanente apoio faz com que tenham atitudes menos adequadas (como fazer aviões de papel ou brincar com a tesoura na boca) resultando na desestabilização do comportamento dos restantes alunos. Torna-se então necessário dar uma atenção especial a estes dois alunos de modo a que os seus comportamentos não sejam desadequados e não comprometam a sua evolução, nem a aprendizagem dos seus colegas.

3.2 – O estágio pedagógico na sala do 2.º B

3.2.1. A componente didática no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático

Talvez o insucesso em matemática, não tenha como principais causas, aquilo que todos acreditamos e criticamos... talvez o sucesso em matemática passe também por uma mudança de mentalidades, não apenas dos professores de matemática, mas também da sociedade em geral. Se até a Barbie não gosta de matemática... (Fernandes, 2000, p.13).

Na nossa sociedade, a Matemática é muitas vezes encarada como algo abstrato sem qualquer aplicação prática no dia a dia. É neste sentido que devemos ter consciência que “tal como a como Música e a Ciência, [a Matemática] é um produto cultural, é uma actividade socialmente definida. As fronteiras daquilo que é ou não Matemática são estabelecidas pela sociedade” (Fernandes, 2000, p.13). Quantas vezes já ouvimos “é difícil; poucas pessoas têm boas notas a matemática” ou “o meu filho não “dá” para a Matemática. Já eu não me entendia com os números”, como se o gosto (ou não) por esta área fosse algo hereditário. Aqui emerge a necessidade de enaltecermos o papel do docente em desmistificar algumas das concepções associadas a esta área, e que muitas vezes servem de argumento a resultados menos positivos (Fernandes, 2000).

Neste sentido, todos os momentos de trabalho desenvolvidos com as crianças do 2.º B visaram, essencialmente, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através de actividades apelativas (que permitissem a concretização através da manipulação de material), e que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades; ao mesmo tempo procuramos preconizar a aprendizagem em cooperação, privilegiando o trabalho em grupo, e estabelecer uma conexão e aplicação, sempre que possível, com a vida real.

Posto isto, e em conformidade com os conteúdos programáticos sugeridos pela professora cooperante, a minha intervenção nesta área incidiu especialmente na introdução da noção de centena, e respetiva revisão das noções de unidade e dezena, aliada à decomposição de números e ao reforço das relações entre as subclasses do número.

Introdução da Centena

O recurso a material representativo das subclasses dos números constituiu o ponto de partida para a contextualização e introdução da noção de centena. Na verdade, ao mesmo tempo que tinha a função de representar (matematicamente) um determinado número, este material serviu também como fator “motivação” visto que o recurso e a manipulação de material didático não fazia parte dos hábitos de trabalho daquele grupo de crianças. Saliente-se que tivemos especial atenção, que os materiais utilizados fossem previamente construídos pelas crianças. Assim, e atendendo ao facto de a minha colega ter feito a revisão dos conceitos de unidade e dezena no dia anterior, apresentei o material (tampinhas e barras de esferovite, como representação da unidade e da dezena, respetivamente) (ver apêndice A).

De uma forma sucinta, pedi a algumas crianças (aquelas que apresentavam maiores dificuldades) que, à vez, fossem colocando as barras (dezenas) e relacionassem com o número de tampinhas (unidades), e vice-versa; por forma que, gradualmente, concluíssem que a soma de dez dezenas perfaz uma centena (ver figura 5). Conjuntamente, incentivei a participação de todas as crianças de modo a que as dificuldades demonstradas por algumas fossem superadas com a ajuda dos colegas.

Em seguida, pedi que registassem no caderno, as conclusões a que chegaram mediante as diversas ações realizadas ($10U = 1D$; $10D = 1C$; $1C = 100U$). É de referir que destaquei o facto de estas subclasses poderem ser representadas através das letras C (centenas), D (dezenas) e U (unidades).

Figura 5 - Fotografias da criança construindo várias dezenas.



Uma outra atividade relacionada com a introdução das centenas, consistiu na resolução de situações problemáticas com recurso ao ábaco. Num primeiro momento, foi disponibilizado um ábaco a cada duas crianças e dada a oportunidade de ambas explorarem livremente este material. Em seguida, foi entregue uma ficha a cada criança e desafiei o grupo a dizer alguns números no intervalo de 100 a 900 e a registá-los. A atividade foi orientada em função destes números: inicialmente as crianças teriam de representá-los no ábaco, completar os espaços em branco identificando as subclasses e fazendo a respetiva decomposição e escrita por extenso (ver figura 6).

Figura 6 - Fotografias da exploração do ábaco.



O preenchimento da ficha foi feito de forma gradual, realizada a pares, sob orientação dos professores presentes na sala. Mesmo com o recurso ao ábaco, algumas crianças demonstraram dificuldades na interpretação e preenchimento da ficha. Neste momento, foi notável um espírito de cooperação entre os pares; sempre que uma criança demonstrava maior dificuldade, o colega do lado disponibilizava-se imediatamente para tentar explicar a dinâmica de preenchimento. Apesar do primeiro objetivo da ficha passar pela decomposição de números utilizando como meio de recurso o ábaco, considero de extrema importância realçar este trabalho de cooperação que se mostrou fundamental e eficaz na atenuação de dificuldades demonstradas pelo grupo. Posto isto, pedi a algumas crianças que procedessem à resolução dos exercícios no quadro, privilegiando o debate de diferentes resultados e raciocínios.

Revisão dos conceitos

A segunda semana de intervenção (ver apêndice B) foi essencialmente dedicada à revisão dos conceitos anteriormente referidos. Por forma a consolidar a introdução das

centenas, e simultaneamente constatar se os conteúdos tinham sido assimilados, sugeri ao grupo a realização de uma atividade didática intitulada “Bingo dos números”. De forma abreviada, a atividade consistiu em dar um cartão (com oito números diferentes), algumas massinhas a cada criança, e a representar no quadro um determinado número, isto com recurso a material representativo das subclasses dos números.

O principal propósito do jogo (ver figura 7) era que as crianças conseguissem identificar o número representado e constatar se o mesmo fazia parte do seu cartão; o jogo terminava quando uma criança conseguisse marcar todos os números do seu cartão. Esta foi uma atividade que despoletou grande entusiasmo no grupo; desenrolou-se de forma positiva, não se verificando dificuldades na compreensão ou interpretação da mesma.

Figura 7 - Fotografias das crianças jogando "Bingo dos Números".



Durante um momento de diálogo com as crianças, verifiquei que estavam muito preocupadas em “juntar tampinhas” para ajudar a angariar uma cadeira de rodas para uma criança. Decidi então fazer desta situação, uma atividade que fosse ao encontro aos objetivos traçados inicialmente para esta área curricular. A situação problemática foi designada por “Vamos ajudar a Jacinta a contar tampinhas” (ver figura 8).

Figura 8 - Fotografias da situação problemática.



Foi entregue uma caixa a cada par de crianças; cada caixa trazia a informação do número (em centenas) de tampinhas que continha. A atividade foi orientada de maneira que fossem feitas sucessivas contagens (relacionando as diferentes subclasses), entre todos os pares, por forma a descobrir o número total de tampinhas. Esta atividade evidenciou-se muito rica na medida que, ao mesmo tempo que as crianças desenvolviam o raciocínio lógico-matemático, também desenvolveram valores e atitudes para um bem-comum que, por sua vez, foi ao encontro do tema do Projeto Educativo de Escola.

Avaliação do grupo

O despacho normativo n.º4/2011 estabelece a avaliação formativa como uma das principais modalidades da avaliação no ensino básico. Torna-se então necessário perceber em que consiste a avaliação formativa. A avaliação formativa é considerada uma “avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23). Por sua vez, é necessário consciencializar que este tipo de avaliação deverá enfatizar sempre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e não hierarquizar-los quantitativamente (Barbosa *et al*, 2010).

Neste sentido, a avaliação do grupo (ver tabela 4) foi feita de forma contínua e em consonância com os pressupostos iniciais inerentes a esta área curricular, tendo por base os indicadores do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. Assim, e em conformidade com estes fatores, apresento uma apreciação global do desempenho geral do grupo.

Tabela 4 - Avaliação do grupo na área curricular disciplinar, segundo os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (M.E., 2004).

Área curricular disciplinar	Blocos	Inferências
Matemática	Bloco 1 - Números e operações	<p>Após a concretização e desenvolvimento das diversas estratégias e atividades é possível concluir que a maior parte das crianças demonstrou um desenvolvimento e evolução positivos;</p> <p>No que concerne à unidade, dezena e centena, as crianças demonstraram ser capazes de relacionar e identificar as diferentes subclasses de um número;</p> <p>Evidenciaram capacidades de resolver problemas de natureza diversa e ainda mostraram ser capazes de pedir ajuda aos professores presentes. Achei pertinente salientar este facto, pois o mesmo não se verificava no início da intervenção;</p> <p>Foi possível verificar que a utilização de material representativo revelou-se, particularmente, importante para aqueles alunos que demonstravam mais dificuldades, não desfazendo a importância para o restante grupo;</p> <p>A utilização do MAB (<i>Multibase Arithmetic Blocs</i>) foi fundamental para a maior parte dos anos aquando da resolução de fichas ou situações problemáticas;</p> <p>A maior parte do grupo conseguiu decompor números evidenciando capacidade de argumentação na justificação do seu raciocínio;</p> <p>Relativamente à escrita, por extenso, dos números, a maior parte do grupo mostrou dificuldades nos números superiores a cem;</p> <p>Foi notável alguma discrepância em relação ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático: cerca de metade do grupo mostra um bom raciocínio, cálculo mental, compreendendo e aplicando com grande facilidade os conhecimentos adquiridos, enquanto a restante metade do grupo necessita de mais tempo e orientação para desenvolver as atividades. O uso do material foi essencial no atenuar destas dificuldades.</p>

Reflexão

A percepção das dificuldades das crianças foi um dos aspetos mais difíceis de detetar. Inicialmente, o grupo não tinha uma participação muito expressiva, com exceção de três ou quatro crianças que eram muito participativas. Este foi sem dúvida um dos aspetos ao qual dediquei grande atenção. Assim sendo, a minha intervenção nesta área curricular disciplinar privilegiou não só o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, mas também a aprendizagem ativa, a cooperação e a manipulação de materiais como recurso na resolução de problemas. É de referir que o desenvolver de todo

este processo não foi fácil, pois estes conceitos não estavam, de todo, presentes nos métodos de trabalho destas crianças.

O facto é que, progressivamente, foi visível uma evolução nestas crianças: começaram a pedir ajuda aos professores, a querer participar ativamente em todas as atividades, a querer dar a sua opinião, a explicar o seu raciocínio, a querer a ajudar os seus colegas. Assim, o trabalho em cooperação e em comunicação, revelou-se essencial na medida que foi “baseado na partilha de ideias e permite a interação de cada aluno com as ideias expostas para se poder apropriar delas e aprofundar as suas” (Ministério da Educação, 2008, p.58). Tudo isto comprova que desenvolver momentos de trabalho que privilegiem, simultaneamente a cooperação e uma aprendizagem ativa (em detrimento de uma aprendizagem passiva e individualista) faz com que as crianças desenvolvam estratégias significativas para elas próprias e se empenhem de forma dinâmica na construção do seu próprio conhecimento, porque na verdade a criança é o *ser central* de todo este processo (Reis, 2011).

Nesta perspetiva, outra das minhas preocupações centrou-se na criação de problemas que envolvessem situações do quotidiano, significativas para as crianças. Apercebi-me que um dos fatores que justificava a complexidade desta área para esas crianças era precisamente não compreenderem ou não encontrarem nenhuma relação com a vida. Assim, proporcionei às crianças situações problemáticas baseadas no quotidiano; exemplo disso foi a atividade “Ajuda a Jacinta a contar as tampinhas”. Através deste tipo de estratégias, tentei ajudar as crianças a compreenderem e a “estabelecerem conexões matemáticas, de modo a que considerem a Matemática como uma teia de relações, fortemente ligada a outras áreas curriculares e ao mundo que os rodeia, e não como uma Ciência isolada, inacessível e fechada sobre si mesma” (Ministério da Educação, 2008, p.58).

Outro fator associado a todo este processo foi a concretização através de material didático. Foi possível constatar que o uso de material permitiu a atenuação de algumas dificuldades que as crianças demonstravam. Isto porque, o uso (adequado) e a manipulação de material didático como suporte na resolução de problemas contribui na simulação de situações e para a construção de conceitos (Ministério da Educação, 2008). Contudo, é necessário termos consciência que “nenhum material por si só é capaz de ensinar matemática. A aprendizagem da matemática é um processo que depende do aluno, mais especificamente da ação do aluno sobre esse material” porém, não se deve desfazer

ou menosprezar o papel de orientador que o docente tem o dever de assumir em todo este processo (Azevedo, 1993, p.3).

3.2.2. A experiência pessoal como ponto de partida na construção da literacia

A exigência de indivíduos com capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, refletir e desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação é fundamental tanto para ter sucesso na vida escolar, como na vida profissional, social ou privada (New London Group, 1996, citado por Carvalho & Sousa, 2011, p.110).

O mundo em que vivemos hoje extravasa a mudança e com ela uma exponencial exigência de competências de literacia, sendo ela própria a *chave do conhecimento*, “a busca da compreensão do sentido, não tão só debaixo do estímulo da palavra escrita, mas dos múltiplos ecrãs que a vida nos apresenta e que a sociedade pós-moderna multiplicou e fragmentou” (Prole, 2005, p.121).

Consciente que a *literacia é condição de cidadania* (termo utilizado por Prole, 2005) pretende-se, quase que numa exigência, que o docente compreenda que “não há via única para ensinar a ler [e a escrever] todas as crianças, o que significa que não é o método, mas sim o docente, que marca a diferença no sucesso da aprendizagem” (Sim-Sim, 2002, p.131).

Posto isto, a minha intervenção nesta área curricular disciplinar centrou-se essencialmente no desenvolvimento da escrita e da leitura atribuindo especial atenção à mobilização de *situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões* isto é, um conjunto de situações devidamente contextualizadas e significativas para as crianças e que respeitassem o ritmo de aprendizagem e necessidades individuais (Ministério da Educação, 2004).

À semelhança do referido, anteriormente, na área da matemática, os conteúdos programáticos desenvolvidos com a turma do 2. B foram sugeridos pela professora cooperante e visaram o desenvolvimento da literacia, em contextos de cooperação, partindo sempre que possível, das experiências pessoais das crianças, dos seus interesses e necessidades. Como tal a minha intervenção recaiu particularmente no desenvolvimento de competências de leitura estabelecendo conexões entre os textos lidos e as experiências pessoais das crianças, no aperfeiçoamento de competências de escrita partindo,

igualmente, do seu conhecimentos do mundo, na exploração de textos e na revisão dos conceitos: nomes (comuns, próprios e comuns coletivos) e número (singular e plural).

Exploração oral e escrita de textos

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004), um dos objetivos gerais na área de Português é “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (p.138). Foi em conformidade com este aspeto que promovi a exploração de textos (ver apêndice C); inicialmente, foram explorados os textos “Quando eu nasci” e “Carlita” que retratavam momentos da infância de uma criança. Partindo do título dos textos, e concretizando uma pré-leitura, incentivei as crianças a relatar acontecimentos da sua infância, contudo só com o passar do tempo é que houve um maior envolvimento do grupo em relatar esses mesmos acontecimentos. Saliente-se que na exploração do segundo texto, notou-se que as crianças estavam muito mais à-vontade na partilha de momentos mais significativos da sua infância. Perante esta constatação considero que o facto de as crianças partilharem as suas experiências pessoais, tornou a exploração do texto muito mais significativa. Neste contexto, foi desenvolvida uma atividade de construção de texto (ver figura 9) que teve, igualmente, como tema (e motivação) as experiências pessoais das crianças.

Figura 9 - Construção de texto.



Este foi certamente um momento muito estimulante para estas crianças. O facto de poderem escrever sobre as suas vivências e experiências tornou a construção de texto muito mais significativa para estas crianças. Mesmo aquelas crianças que se mostravam

mais distraídas, demonstraram um maior empenhamento e concentração na construção do texto. Como refere Giasson (1993), “é indispensável que as crianças possam falar das suas experiências de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário. Mais tarde esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos” (p.28).

Revisão de conceitos

A abordagem e respetiva revisão dos conceitos de “nome próprio”, “nome comum” e “nome comum coletivo” foram feitos com recurso a um jogo, (ver apêndice D) mas não por acaso. A verdade é que a adoção deste recurso na área curricular de matemática despoletou um grande interesse e motivação neste grupo, e como tal fez todo o sentido em realizar, uma vez mais, atividades com este cariz. Neste âmbito, procedeu-se à concretização de um jogo, intitulado “Jogo dos Nomes” (ver figura 10), que estando dividido por categorias (nomes de animais, nomes de pessoas, nomes de alimentos), implicava o desenvolvimento da capacidade de raciocínio na atribuição de um nome (devidamente classificado) consoante a letra apresentada.

Figura 10 - Fotografias das crianças jogando "Jogo dos Nomes".



Este jogo permitiu que, de uma forma didática, as crianças compreendessem se os conhecimentos explorados anteriormente tinham sido realmente assimilados. Neste sentido importa enaltecer que

O jogo é uma atividade lúdica que tem valor educacional. A utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de

ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como grande motivador, a criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo; o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo; integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva (Salomão & Martini, 2007, p. 9).

De acordo com o Ministério da Educação (2004), o docente deverá atender ao ritmo de aprendizagem das crianças ao mesmo tempo que recorre a estratégias diversificadas que permitam responder aos seus interesses e necessidades individuais. Estejamos então conscientes que “a adoção desta perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo” (Ministério da Educação, 2004, p.136).

Nesta linha de ideias, a revisão do conceito de número (plural e singular) associado aos nomes, foi realizada a partir da exploração do texto “A malta do futebol” (ver apêndice E). Num primeiro momento foi feita uma pré-leitura onde as crianças tiveram a oportunidade de dialogar e expor ao grupo as suas brincadeiras, jogos favoritos e o clube de futebol predileto. Este momento destacou-se pelo grande envolvimento, respeito, espírito crítico e comunicação demonstrados por todas as crianças. Por forma a estabelecer a articulação entre o texto e a revisão dos conteúdos, procedeu-se à concretização de um jogo denominado “Dominó do futebol” (ver figura 11).

Figura 11 - Fotografias durante o jogo "Dominó do futebol".



O jogo, desenvolvido a pares, iniciou-se com a afixação de uma peça no quadro e foi a partir desta que se desenrolou. Cada peça apresentava duas imagens diferentes, representando o plural e o singular de uma certa palavra. Entregue uma peça, cada par tinha como objetivo encontrar a peça correspondente à sua, isto é o plural ou o singular,

consoante a imagem que tinha. Uma vez mais, privilegiou-se uma aprendizagem ativa e cooperativa através do desenvolvimento de momentos didáticos.

Avaliação do grupo

Na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004), refere-se que a avaliação deve ser feita num sentido construtivo e encorajador. Assim sendo, a avaliação do grupo (ver tabela 5) foi feita de forma contínua, em conformidade com os objetivos inicialmente traçados e em articulação com os princípios orientadores do Programa de Português.

Tabela 5 - Avaliação do grupo na área curricular disciplinar, segundo os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (M.E., 2004).

Área curricular disciplinar	Blocos	Inferências
Português	Bloco 1 - Comunicação oral	<p>Após a concretização de todas as atividades, o grupo evidenciou ser capaz de se exprimir, comunicar e relatar acontecimentos;</p> <p>Em termos gerais, foi notável uma evolução na capacidade de se expressar, argumentar e justificar o seu ponto de vista (situação quase inexistente no início da intervenção pedagógica).</p> <p>A exploração oral de textos foi o momento em que existiu maior dificuldade em regular a participação, na medida em que nem sempre participavam oportunamente nem sempre sabiam respeitar a opinião dos outros.</p> <p>Durante o desenvolvimento dos jogos, o grupo demonstrou ser capaz de interpretar diferentes enunciados</p> <p>A maior parte das crianças evidenciou ser capaz de reter informação e argumentar a partir de um enunciado oral.</p>
	Bloco 2 - Comunicação escrita	<p>A maior parte das crianças evidenciaram algumas dificuldades em organizar ideias na construção de textos, o que suscitou a necessidade de realçar os componentes básicos à formação de um texto escrito: introdução, desenvolvimento e conclusão;</p> <p>Aquando da leitura de um texto, as crianças demonstraram ser capazes de o relacionar com as suas vivências e experiências pessoais;</p> <p>Perante os textos construídos pelos colegas, todas as crianças mostraram ser capazes de os apreciar e criticar de forma construtiva.</p>

Reflexão

A minha intervenção pedagógica nesta área curricular implicou a procura de atividades diversificadas que privilegiassem aprendizagens ativas e cooperativas, em detrimento do uso (quase exclusivo que se verificava na sala) do manual, e que simultaneamente fossem ao encontro dos objetivos traçados.

A adoção do manual “generalizou-se a partir do momento em que o conceito de “Educação para Todos” foi subscrito e reconhecido pelas nações como um direito” (Santo, 2006, p.105). Não querendo negar ou desvalorizar a sua importância, a verdade é que assistimos a um uso (quase) excessivo e exclusivo desta ferramenta que, associado a pedagogias transmissivas, privam a criança de atitudes ativas. Na verdade tudo depende do modo, e com que fins o manual é utilizado. Muitas vezes “conotado como objecto de consumo pedagógico” o manual deveria ser acima de tudo, um instrumento que, aliado a outros, concorresse para “a construção da autonomia do aluno” (Santo, 2006, p.105).

Ciente do carácter restritivo que pode advir do uso manual e por forma a colmatar o seu uso excessivo, recorri a estratégias didáticas que permitissem a articulação entre o desenvolvimento de competências de leitura e escrita e centrassem a ação na criança. Assim, atividades como o “Jogo dos Nomes” e o “Dominó do Futebol” mostraram-se fundamentais no desenvolvimento das competências acima referidas. A verdade é que falar de jogos implica falar de uma riqueza de experiências sociais, de autonomia, interação e comunicação. Assim, “os jogos constituem-se como importantes no desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando ao aluno apropriar-se de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade” (Oliveira & Vieira, 2010, p.2).

Outra das minhas preocupações prendeu-se com a interpretação, exploração e construção de textos a partir das experiências pessoais das crianças. Apercebi-me que a exploração e construção de textos eram muito mais significativos se partissem das suas vivências e do seu conhecimento do mundo. “Ora, a compreensão do texto esteia-se, num primeiro momento, nos conhecimentos que as crianças possuem e, como tal, convém ser trabalhada, de modo explícito e sistemático, nas aulas” (Custódio, 2011, p.131). Considerando esta perspectiva, tornou-se indispensável estimular a compreensão de textos, porque ler é muito mais que decodificar e interpretar um código escrito. Ler implica uma interação dinâmica entre quem lê e aquilo que está escrito; acarreta e reflete no diálogo e

argumentação as suas vivências como sujeito porque na realidade “cada leitor é, no acto de ler, leitor de si mesmo” (Proust, s/d, citado por Prole, 2005, p.2).

3.2.3. A importância da experimentação no desenvolvimento da literacia científica

É inegável a importância da ciência e da tecnologia nos dias que correm, e é com base neste constante progresso que vivemos que se torna fundamental desenvolver a literacia científica. Mas o que se entende por literacia científica? Segundo o programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) a literacia científica “é a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural...” (OCDE, 2003, p.133). O desenvolvimento destas competências constitui um dos objetivos mais importantes no âmbito do ensino das ciências.

Pretende-se então que as crianças se tornem observadores ativos, com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Deste modo, é necessário motivar porque só através da motivação conseguimos que a criança encontre razões para aprender, descobrir e rentabilizar capacidades. A motivação é a chave da criatividade. Cabe ao docente desenvolver um conjunto de “*experiências de aprendizagem* que promovam o desenvolvimento de *competências específicas*” e conduzam uma aprendizagem lúdica e dinâmica despoletando a motivação dos alunos (Ministério da Educação, 2004, p.75). Neste âmbito, atendamos inclusive à importância de um questionamento reflexivo “para ajudar os alunos a auto-regularem a sua actividade cognitiva, promovendo neles a capacidade de escalarem níveis de cognição e aprendizagem progressivamente mais elevados” (Sá & Varela, 2007, p.23).

Considerando a importância destes pressupostos, os conteúdos programáticos desenvolvidos na minha intervenção apelaram a uma aprendizagem dinâmica baseada nos conhecimentos prévios das crianças, fomentando uma atitude crítica e reflexiva. Assim, e em conformidade com os objetivos do programa e com as indicações da professora cooperante, a intervenção centrou-se particularmente na problemática da alimentação saudável e na exploração dos sentidos.

Alimentação Saudável

Inserido no Bloco *À descoberta de si mesmo*, o conteúdo *a saúde do seu corpo* constitui um dos objetivos propostos pelo Programa Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que procura realçar a importância de uma alimentação rica e diversificada. Sabendo de antemão (por meio de conversas informais) que, no geral, o grupo tinha hábitos alimentares pouco saudáveis, optei por introduzir um diálogo questionando sobre os benefícios de uma alimentação saudável. Durante esta comunicação oral, as crianças demonstraram compreender a importância de uma boa alimentação para um funcionamento equilibrado do organismo e evidenciaram conhecimentos sobre as normas de higiene alimentar, tais como a importância de lavar bem os alimentos que se consomem crus (e não só) e os prazos de validade. Conquanto, é de realçar que o grupo foi, igualmente, capaz de reconhecer que detinha hábitos alimentares pouco saudáveis. A partir deste momento, foi realizada uma atividade que tinha como principal objetivo constatar se as crianças sabiam, efetivamente, identificar alimentos pouco (ou nada) saudáveis (ver apêndice F).

Num primeiro momento, o quadro foi dividido em duas partes devidamente sinalizadas como “alimentos saudáveis” e “alimentos não saudáveis”, e explicado como se iria desenrolar a atividade (ver figura 12). Assim, foi entregue um alimento a cada duas crianças que, à vez, tinham que identificar em que parte do quadro o iria colocar.

Figura 12 - Identificação dos alimentos saudáveis e não saudáveis.



À medida que iam identificando o alimento atribuído como “saudável” ou “não saudável”, cada par procedeu à justificação da sua escolha mencionando aspetos mais ou menos positivos inerentes ao alimento.

Com o desenrolar desta atividade, foi evidente a necessidade que estas crianças tinham em comunicar e partilhar com o grupo alguns conhecimentos prévios e as experiências do seu dia a dia. Considerei importante valorizar estas vivências e proporcionar *aprendizagens integradas*, não fossem estas aprendizagens aquelas que “decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas” (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Outra abordagem realizada neste âmbito (ver apêndice G) teve como principal propósito o reconhecimento de uma alimentação rica e diversificada como fator indispensável a um estilo de vida saudável e equilibrado. Enfatizando esta tónica, foi sugerido ao grupo a construção de uma roda dos alimentos (ver figura 13).

Figura 13 - Identificação dos alimentos na roda alimentar.



Posto isto, foi entregue a cada criança uma imagem representativa de um alimento; o objetivo consistia na identificação do setor a que pertencia esse alimento, o que por si só implicava o reconhecimento de todos os setores da roda dos alimentos. Desta forma explorou-se a composição da roda dos alimentos que por sua vez originou um debate sobre os prós e contras de uma alimentação saudável. Esta partilha de opiniões originou um momento muito rico. Mais que conhecimentos académicos esta situação de expressão oral privilegiou a postura crítica de cada criança face a confrontos de ideias, num clima saudável e harmonioso, pautado pelo respeito mútuo, não fosse a escola um lugar de preparação para a cidadania (Ministério da Educação, 2001).

Não fossem as ações (e entenda-se ação como um comportamento), a melhor forma de fomentar uma atitude, sugeri a confecção de uma salada de fruta que funcionou, simultaneamente, como consolidação da problemática abordada e como estímulo a hábitos alimentares saudáveis (ver figura 14).

Figura 14 - "Refeições" confeccionadas pela turma.



Neste ambiente de entajuda, respeito e cooperação o grupo desenvolveu uma parceria cujo propósito era concretização da salada de fruta. Esta atividade foi, indubitavelmente, um desafio para estas crianças. O entusiasmo e a motivação associados a um sentimento de responsabilidade e a uma aprendizagem ativa resumiram a tónica de toda esta situação. Importa, acima de tudo, proporcionar às crianças a oportunidade de viverem situações estimulantes, que envolvam a manipulação de objetos, que as desafiem para conceções alternativas decorrentes do quotidiano porque só assim o processo ensino-aprendizagem fará sentido (Ministério da Educação, 2001).

Uma outra atividade desenvolvida pelo grupo consistiu na elaboração de uma “refeição” (ver figura 15).

Figura 15 - "Confeção" de uma refeição.



Com recurso a revistas, as crianças selecionaram e cortaram algumas imagens representativas de alimentos que, posteriormente, serviram como componente do prato a ser confeccionado. Posto isto, foi sugerido que cada criança apresentasse o seu trabalho referindo e argumentando se a refeição “confeccionada” era, ou não, saudável. A partir deste momento foi criado um diálogo com partilha e troca de ideias entre todo o grupo, o que sem dúvida enriqueceu toda a atividade.

Explorando os sentidos

Ainda inserido no Bloco 1 - *À Descoberta de Si Mesmo*, a exploração dos sentidos tem como principal propósito que as crianças tenham consciência da importância destes órgãos no seu dia a dia e, simultaneamente, estruturam o conhecimento do seu próprio corpo (Ministério da Educação, 2004). Neste sentido, a minha intervenção centrou-se na exploração dos sentidos essencialmente, o olfato e o tato, através da realização de duas experiências. Intituladas “De olhos vendados adivinha o que é” e “O nariz curioso”, as duas experiências promoveram o desenvolvimento de uma atitude de permanente experimentação, o que implicou a *observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos, resultados e conclusões* (Ministério da Educação, 2004).

Neste âmbito, e sabendo que a abordagem experimental começa com a definição de um problema, ambas as experiências (ver figura 16) tiveram início com a formulação de uma interrogação que orientou toda a a atividade.

Figura 16 - Realização das experiências.



Estabelecida a questão-problema, e entregue uma folha de registo a cada criança, o passo seguinte, e talvez o mais importante, consistiu na explicação do procedimento inerente a toda a abordagem, o que se justifica pelo facto do grupo não estar familiarizado com este tipo de trabalho.

A primeira experiência tinha como objetivo a identificação de um objeto através do sentido do tato; a maior dificuldade consistiu no reconhecimento do órgão utilizado nessa identificação: a maior parte do grupo identificava a mão e não a pele como o órgão utilizado no reconhecimento. No que concerne à segunda experiência, o principal propósito era a identificação de um conteúdo alimentar através do sentido do olfato. O facto de terem sido disponibilizados produtos alimentares utilizados no quotidiano (como o vinagre e o café) facilitou imenso a identificação, porém saliente-se que o que realmente importou não foi a identificação em si, mas a tomada de consciência do seu próprio corpo e consequentemente dos órgãos dos sentidos.

A nível geral, as atividades decorreram de uma forma bastante positiva; com certeza, o facto de ambas as experiências terem partido de situações do quotidiano e todos os passos terem sido executados pelas crianças, condicionaram e decidiram o bom desenvolvimento destas situações de trabalho. A importância de todo este percurso torna-se ainda mais legítima quando verificamos que é fundamental que o docente contextualize todas as situações de aprendizagem, inclusive as experiências, que por sua vez devem decorrer e partir de situações do quotidiano das crianças ou de situações que as preocupem. Da mesma maneira, deve estar ciente das potencialidades deste tipo de problemáticas pois a grande importância “não é a realização da experiência em si mesma, mas o modo como (...) são concebidas, o envolvimento dos alunos em todas as etapas (incluindo a concepção) e as intenções por que a levam a cabo” (Martins & Veiga, 1999 citado por Ministério da Educação, 2001, p.76).

Avaliação do grupo

À semelhança das áreas curriculares disciplinares relatadas anteriormente, a avaliação (ver tabela 6) decorreu de forma contínua, em paralelo com as atividades desenvolvidas e em consonância com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004).

Tabela 6 - Avaliação do grupo na área curricular disciplinar, segundo os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (M.E., 2004).

Área curricular disciplinar	Blocos	Inferências
Estudo do Meio	Bloco 1 - À descoberta de si mesmo	<p>No domínio “O seu corpo” as crianças reconheceram a importância de uma alimentação saudável para o bom funcionamento do seu corpo. Mostraram-se igualmente conscientes que não detêm hábitos alimentares saudáveis;</p> <p>No decorrer das atividades, as crianças evidenciaram conhecimentos sobre a higiene alimentar, nomeadamente a necessidade de lavar sempre os alimentos antes de os consumir;</p> <p>No domínio “A saúde do seu corpo”, o grupo evidenciou, através da expressão oral, conhecimentos acerca dos seus sentidos; mostraram saber localizar e identificar os órgãos dos sentidos. Porém, a maior parte das crianças não reconheceu a pele como órgão do sentido do tato;</p> <p>No geral, todo o grupo evidenciou ser capaz de distinguir e identificar objetos através do cheiro, da textura e da forma;</p> <p>Relativamente ao desenvolvimento das experiências, as crianças demonstraram ser capazes de seguir os procedimentos necessários à sua realização.</p>

Reflexão

A minha intervenção pedagógica na área de Estudo do Meio, e à semelhança das outras áreas curriculares disciplinares, teve como principal preocupação a implementação/ promoção de aprendizagens “activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garanta, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.23). Com intuito de fomentar uma pedagogia de participação e, simultaneamente, o desenvolvimento da literacia científica, considere que seria pertinente enaltecer e valorizar os conhecimentos prévios das crianças.

A realidade é que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p.101). Caberá então ao docente reforçar e valorizar esses saberes por forma a que, gradualmente, as crianças realizem aprendizagens cada vez mais complexas (Ministério da Educação, 2004).

Outra das minhas preocupações centrou-se em promover o ensino experimental através do desenvolvimento de experiências práticas na sala de aula. Pôr em prática este

tipo de trabalho não foi tarefa fácil e teve de ser feito de forma gradual, isto em benefício do bem-estar das crianças. Este foi um longo processo, contudo revelou-se bem-sucedido.

Na verdade, (e os resultados obtidos comprovam isso mesmo) a motivação e o nível de implicação é muito maior quando as crianças estão diretamente envolvidas, e fazem parte do seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento de tarefas de carácter prático, sobretudo com crianças mais novas, merece especial enfoque pois assume-se

como forma de potenciar o envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget. No entanto, não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir (...) planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos (Ministério da Educação, 2007, p.38).

3.2.4. Intervenção com a comunidade educativa

O estabelecimento de relações entre a Escola da Ajuda e a comunidade educativa foi uma das grandes preocupações durante a intervenção pedagógica. Esta ação foi deveras complexa e delicada na medida em que, e ciente do carácter incerto das minhas palavras, não havia uma pré-disposição (necessária) no estabelecimento desta relação. Caberia a nós tentar...

Durante a intervenção pedagógica verificamos que as crianças, à semelhança da restante sociedade, estavam muito inquietas em relação à dengue, doença causada pelo mosquito *aedes aegypti*. Decidimos fazer desta, a situação ideal para desenvolver um projeto de sensibilização em parceria com a comunidade educativa. Denominada por “Dengue: Desmistificar, Prevenir e Controlar”, esta ação de sensibilização teve como objetivo dar a conhecer à comunidade escolar quais os sintomas predominantes desta doença e algumas atitudes preventivas a adotar no nosso quotidiano.

Para além disso, era também nosso propósito que este projeto atuasse como fio condutor entre a escola e a comunidade, o que por si só representava uma mais-valia para todos. Assim, foi criado um projeto (ver apêndice H) onde constavam os objetivos, a calendarização, o local, os intervenientes, as atividades a desenvolver e os responsáveis pela organização, para posteriormente ser apresentado à diretora, sujeito a avaliação e aprovação. Conscientes da ausência de participação dos encarregados de educação nas

atividades escolares, achamos que fazia todo o sentido promover a participação ativa de todas as crianças na ação de sensibilização (ver figura 17) e assim criar (e fortalecer) uma ligação com os seus familiares e toda a comunidade.

Figura 17 - Participação das crianças na Ação de Sensibilização.



Ao contrário do que a escola fazia prever, muitos foram os encarregados de educação e familiares que assistiram à ação de sensibilização. Talvez porque o tema suscitava interesse mas, fundamentalmente, porque as crianças participaram ativamente, em colaboração com os enfermeiros convidados, com uma música e um diálogo esclarecedor sobre a problemática abordada. Tudo isto comprova que

a escola que se abre à comunidade tem espírito sensível e olhar atento às realidades de vida, construindo cidadania e solidariedade a partir do processo educativo. Esta é uma tarefa grandiosa, que exige muito esforço, dedicação e permanente ação-reflexão, sendo considerada categoria ética porque rompe a barreira dos preconceitos e das diferenças, tornando possível a convivência humana de forma mais fraterna (Reinhardt, 2008, p.90).

3.3. Reflexão sobre a intervenção pedagógica

Olhar para trás e constatar um percurso realizado, mais que um ato retrospectivo, representa a possibilidade de uma visão global, assente na reflexão e na consciência desafiante assente no desenvolvimento de futuros cidadãos. Na certeza que “o desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (Alarcão, 2010, p.34).

Na sua essência, as preocupações e as situações identificadas na primeira semana, prenderam-se (como referido no início deste capítulo) com questões relativas à aprendizagem ativa e cooperativa no processo de ensino-aprendizagem; o que fez deste, o principal propósito, que justifica e legitima todas as opções adotadas durante a intervenção pedagógica.

Não querendo tornar-me repetitiva, considero pertinente salientar alguns aspetos inerentes e comuns a toda a intervenção. A aprendizagem ativa centrada na criança e a cooperação são conceitos que foram assegurados e salvaguardados ao longo de todo o estágio; não fossem as *aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras*, os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004).

Nas diversas áreas curriculares, houve sempre a preocupação em desenvolver e articular os conteúdos/ saberes, tendo por base os conhecimentos prévios decorrentes das experiências de vida das crianças. A realidade é que, todos nós nascemos com um leque de capacidades que vão se desenvolvendo à medida que vamos crescendo. No momento em que chegamos à escola já adquirimos uma série de aprendizagens e conhecimentos que devem ser alargados de forma ativa e dinâmica (Ministério da Educação, 2004).

A escola deveria insistir na autonomia dos alunos e dissolver uma (possível) componente passiva que é colocada em cada um deles no âmbito da aprendizagem. Neste seguimento, caberia ao professor possibilitar um universo de experiências e ambientes de aprendizagem diversificados, de forma que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, ao invés de serem saturados com desmedidas quantidades de informação e conhecimento (Papert, 1996).

Neste sentido, e durante a intervenção, a disponibilização de materiais, independentemente da área curricular, tornou-se essencial na promoção de ambientes ativos e de cooperação, com vista a uma progressiva autonomia da criança. É por meio da manipulação, exploração e experimentação que a criança encontra respostas aos seus dilemas. Assim, “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstractos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p.169).

Um outro ponto de vista prende-se com o facto dos materiais didáticos poderem ser elementos que sustentam e apoiam uma avaliação formativa. Além de motivadores,

eles são um ótimo veículo de apoio à construção ativa dos mais variados saberes, como por exemplo nos conceitos matemáticos (Botas, 2008).

De salientar que, antes de desenvolver qualquer atividade, procedeu-se sempre à explicação e posterior concretização através de exemplos práticos, de modo a evitar a não realização de uma atividade devido a fatores interpretativos.

Outro aspeto a mencionar encontra-se relacionado com a utilização nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Apesar de não mencionar, de forma direta, o certo é que uso das TIC no desenrolar das atividades, não esteve ausente. Sempre que possível (e permitido) recorremos, nomeadamente, ao uso do computador, como fator motivação para o desenvolver de uma temática, exemplo disso foi a revisão dos nomes próprios, comuns e comuns coletivos.

O computador como recurso possibilita um conjunto inesgotável de construções, porém é necessário estarmos cientes que o uso do computador é uma aquisição que nos oferece um exemplo muito claro para se fazer algo que potencia a aprendizagem, mas não no sentido “instrucionista”, e que não tem perigo de erodir o sentimento da criança em relação a si própria e à sua autoconfiança, ao contrário do que acontece quando somos nós a «ensinar a verdade» (Papert, 1996).

No que concerne à avaliação, teve sempre um caráter formativo e como tal regulador de aprendizagens. A avaliação formativa é assim considerada uma “avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23).

Segundo Santana (1998), a avaliação formativa pode ainda ser definida como a tomada de consciência do aluno de todo o seu percurso educativo percorrido e a sua implicação na alteração, ou não, das estratégias a tomar (pelo docente) futuramente. Ora, e segundo o autor supramencionado, a avaliação não deve ser encarada “como um ponto de chegada mas fundamentalmente como um ponto de partida” (p.11).

Como aspeto menos positivo, não poderia deixar de referir o curto espaço de tempo em que decorreu o estágio. Relativamente aos aspetos positivos saliento o trabalho cooperativo com a minha colega Daniela Nunes, no que respeita às planificações, troca de ideias, sugestões e colaboração nas atividades desenvolvidas no decorrer da prática educativa. Ainda neste âmbito, saliento o trabalho realizado com a comunidade escolar, pais e encarregados de educação. Sem dúvida uma grande vitória que surpreendeu pela

positiva, no que concerne ao número de participantes, contrariando as ideias estereotipadas demonstradas pela instituição.

Para finalizar este capítulo, torna-se fulcral mencionar que todas as atividades desenvolvidas tiveram presentes a necessidade de se “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (Ministério da Educação, 2004, p.13).

Capítulo IV
Estágio pedagógico em contexto de Educação
Pré-Escolar

É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência.

Fromberg, 1987, p.60

Capítulo IV - Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

O capítulo que se apresenta é suportado pela componente teórica e coloca em ação o método científico investigação-ação. Este processo baseia-se na definição de uma questão-problema e começa “com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar” (Trip, 2005, p.454).

Neste âmbito, surgiu a necessidade de compreender a dinâmica da sala, e para tal a observação associada às notas de campo constituíram-se como fundamentais na compreensão desta mesma dinâmica.

Portanto, a primeira semana foi dedicada, essencialmente, à observação-participante, na qual foram identificadas algumas questões problemáticas associadas ao processo de aprendizagem, nomeadamente a ausência de trabalho cooperativo entre as crianças e o fortalecimento de uma aprendizagem centrada no papel ativo da criança. *Como colmatar a ausência de relações no processo ensino-aprendizagem? Como romper com a falta de motivação e interesse das crianças?*

De um modo gradual, e por forma a suprir esta situação, foram criadas e desenvolvidas uma série de estratégias que previam a alteração da referida situação, centrando a aprendizagem na criança e na sua relação com os outros.

Perante isto, torna-se essencial salientar o objeto de estudo que orientou a investigação de toda a intervenção pedagógica: **Indagar se o processo ensino-aprendizagem baseado na ação da criança e na cooperação influenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.**

Este capítulo compreende, num primeiro momento, alguns pressupostos inerentes à prática, tais como a contextualização geográfica e estrutural da escola, e ainda um retrato reflexivo e teoricamente fundamentado das atividades dinamizadas, com o objetivo de responder à questão orientadora da investigação. Compreenda-se que esta abordagem deve ser encarada na perspetiva de compreensão de uma realidade educativa baseada no questionamento e reflexão e não em explicações casuais (Benavente, 1990).

O que nos parece passível de generalização nesta investigação são as ordens de questões e de problemáticas abordadas, é a articulação entre elementos da realidade em geral dissociados, é a reflexão sobre os processos subjacentes ao que se explica e ao que se diz (p.61).

4.1. Pressupostos inerentes à prática pedagógica

A caracterização da escola enquanto instituição física, que se localiza num determinado espaço geográfico, é uma etapa fundamental no processo de investigação. Ela permite contextualizar o local onde se realiza toda a intervenção pedagógica daí a necessidade de fazer sobressair a sua importância.

4.1.1. Contexto físico

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada situa-se na Rua Dr. João Abel de Freitas, a 3 km do Funchal, na freguesia de São Roque. Esta freguesia tem uma área de 7.25km² e apresenta densidade populacional de 1248 hab/ km², dados difundidos pelo INE. São Roque faz parte das denominadas zonas altas da cidade e como tal, é uma freguesia que se encontra em expansão e desenvolvimento e as atividades económicas estão, maioritariamente, associadas ao comércio (ver tabela 7).

Tabela 7 - Principais infraestruturas na freguesia de São Roque.

Infraestruturas			
Educativas	Culturais	Desportivas	Serviços
Escola EB1/PE do Lombo Segundo;	Biblioteca Calouste Gulbenkian;	Clube Desportivo de São Roque.	Centro de acolhimento da “Sagrada Família;
Escola EB1/PE do Galeão;	Igreja Paroquial de São Roque;		Centro de Saúde de São Roque;
Escola Básica e Secundária do Galeão;	Igreja de São José;		Minimercados;
Universidade da Madeira;	Capela da Imaculada Conceição;		Correios,
Centro Socioeducativo de Deficientes;	Capela da Alegria;		Telégrafos e
Complexo de Piscinas da Penteadá.	Biblioteca Municipal;		Telefones – CTT.
	Arquivo Regional.		

4.1.2. A escola

A EB1/PE da Achada é uma instituição com carácter público sustida pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos e tem um horário de funcionamento compreendido entre as 8h15 e as 18h15. De forma a melhorar a comunicação, a escola possui ainda um sítio na Internet no qual é possível obter algumas informações sobre a instituição e alguns projetos desenvolvidos e/ou desenvolver.

Inaugurada a 21 de setembro de 2009, esta é uma instituição bastante recente; compreende um edifício com dois pisos (ver tabela 9), com pátios e zonas verdes salientando a existência de rampas (no interior e exterior do edifício) que facilitam de alunos com deficiência motora.

Tabela 8- Caracterização física da escola EB1/ PE da Achada.

Estrutura física		
Piso inferior	<ul style="list-style-type: none"> — Duas arrecadações; — Área de estacionamento; 	<ul style="list-style-type: none"> — Escadas de acesso direto à escola; — Monta-cargas;
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> — Recepção; — Secretaria; — Gabinete para o Apoio Especializado; — Três salas de Pré-Escolar; — Instalações sanitárias para o Pré-Escolar; — Instalações sanitárias para os docentes e pessoal auxiliar; 	<ul style="list-style-type: none"> — Escadas de acesso aos pisos superiores; — Cozinha e espaços anexos de apoio; — Lavandaria; — Cantina Polivalente; — Recreio com parque infantil; — Pátio coberto; — Arrecadação;
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> — Quatro salas de atividades curriculares do 1.º CEB; — Sala de estudo; — Sala de informática; — Sala de Apoio Pedagógico Acrescido; — Sala de música; — Biblioteca; 	<ul style="list-style-type: none"> — Sala dos professores; — Campo polidesportivo; — Recreio coberto; — Balneário; — Instalações sanitárias para alunos; — Instalações sanitárias para docentes.

4.1.3. A sala dos Super Amigos

A organização da sala reflete, na sua essência, um modo de fazer pedagogia... Como é evidente, realçamos uma pedagogia centrada na participação que destaca a importância da organização do espaço pedagógico como realidade que possibilita à criança experimentar o mundo de diversos ângulos e perspetivas.

O conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço (s) pedagógico (s) como lugar (es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupos mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos,

identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11).

Apresentando uma dimensão relativamente ampla, a sala (ver figura 18) compreende um ambiente rico que procura estimular a motivação e a autonomia das crianças, sendo certo que contempla áreas e materiais ao alcance das mesmas.

Figura 18 - Planta da sala dos Super Amigos.



1 - Área do tapete	5 - Área da Biblioteca
2 - Área da casinha	6 - Área d faz-de-conta
3 - Armários para exposição de trabalhos	7- Mesas
4 - Área da garagem	8- Janelas

Esta sala de transição é detentora de uma grande luminosidade e riqueza em termos materiais. Com efeito, ostenta duas grandes janelas (que dão acesso ao recreio e ao parque infantil), uma pia, armários em madeira onde são guardados os colchões para o descanso, materiais destinados à expressão plástica e alguns jogos didáticos. Na parede frontal deparamo-nos com um placar, com a dimensão da própria parede, que funciona como expositor para os trabalhos desenvolvidos pelas crianças na sala. Do lado oposto da sala, encontramos um quadro preto que serve, igualmente, de expositor dos trabalhos.

O espaço-sala dos Super Amigos, à semelhança das outras salas do Pré-Escolar, abrange também o corredor uma vez que é neste espaço que se localizam os cacifos (que estão acessíveis e identificados com a fotografia e o nome) de cada criança e ainda onde se pode encontrar um placar para afixação dos trabalhos desenvolvidos. Todas as

informações que se destinam aos pais e encarregados de educação são afixadas na porta da sala por forma a facilitar a sua divulgação.

A sala apresenta-se disposta em áreas, um tanto ou quanto próprias, nas quais são desenvolvidos todos os momentos de atividade. A área do tapete é destinada aos momentos em grande grupo onde se privilegia as situações de comunicação oral bem como as leituras e diálogos. As crianças podem também tirar partido desta área no momento do acolhimento e ainda nos momentos de atividade livre, onde desenvolvem construções com os legos.

A área da biblioteca é provida de uma estante com diversos livros, inclusive dois livros construídos pelo próprio grupo. A área da casinha ocupa a maior dimensão e está apetrechada com uma grande diversidade de materiais, nomeadamente, uma pequena caminha, equipamentos de cozinha como uma pia, um fogão, panelas, talheres, pratos e ainda uma pequena mesa com cadeiras onde se encontram algumas representações de alimentos. Encontramos ainda a área da garagem com diversos carrinhos e que nunca é procurada pelas meninas da sala. A área do faz-de-conta é a menos procurada pelas crianças e é constituída por um biombo de madeira onde podem ser feitos pequenos teatrinhos.

A sala possui ainda uma área central, dotada de três mesas circulares, onde são realizadas atividades de caráter plástico nomeadamente pinturas, desenho e modelagem. As crianças podem ainda tirar proveito desta área para a construção de puzzles, jogos de encaixe, construções e moldagem da plasticina.

4.1.4. A equipa pedagógica e o grupo

A sala dos Super Amigos tem na sua equipa duas educadoras - Teresa e Maribel - responsáveis pelo trabalho pedagógico, e duas auxiliares de ação educativa que apoiam no desenvolvimento das atividades sempre que se justifica.

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, vinte do género masculino e cinco do género feminino, o que perfaz um grupo, maioritariamente, masculino; todas as crianças têm cinco anos, com exceção de uma menina que tem três anos de idade.

Em traços gerais, o grupo pertence à classe média (na qual a maior parte beneficia de ação social), possuem nacionalidade portuguesa e residem nos concelhos do Funchal (freguesia da São Roque e Santo António) e Caniço.

No que confere aos indicadores sócio-educacionais (**ver gráfico 3**) e à condição perante o trabalho (**ver gráfico 4**) verificamos que a grande maioria dos encarregados de educação possui o Ensino Secundário e encontra-se no ativo.

Gráfico 3 - Condição perante o trabalho.

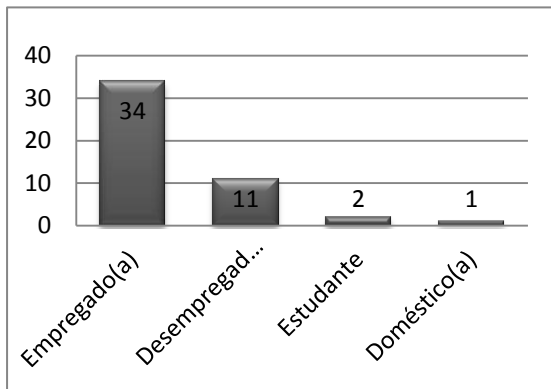
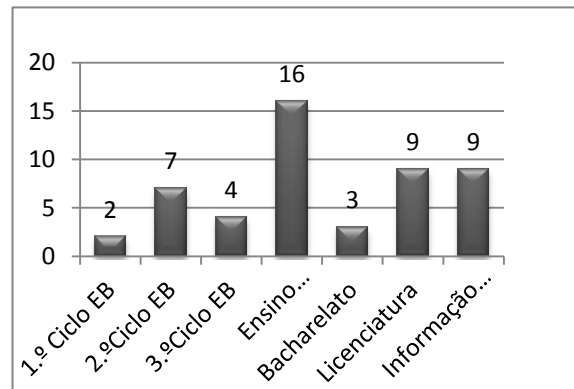


Gráfico 4 - Habilitações académicas.



Relativamente ao grupo, propriamente dito, nenhuma criança está sinalizada pela Educação Especial. Se bem que, três crianças frequentam a Terapia da Fala, sendo que uma delas é acompanhada por um psicólogo.

No que concerne à frequência escolar, todo o grupo já frequentou o infantário com exceção de duas crianças que ingressaram na escola pela primeira vez e como tal se encontram em fase de adaptação.

Ao nível da aquisição de competências, podemos dizer que é um grupo bastante heterogéneo. Porém, e antes de abordar os aspetos gerais do grupo relativos às diversas áreas de conteúdo, realço a necessidade de fazer uma nota sobre a sua adaptação. Apesar de apenas duas crianças frequentarem pela primeira vez a escola, denota-se que todo o grupo se encontra numa fase adaptação aos colegas e à educadora.

Sublinho ainda que toda a caracterização, exposta abaixo, abarca uma olhar geral sobre todo o grupo e como tal não é centrada em nenhuma criança em particular.

Na área de *Formação Pessoal e Social*, são visíveis as fragilidades do grupo no que diz respeito às relações interpessoais visto que, no geral, evidenciam comportamentos que expressam tensões emocionais, que dão origem, muitas vezes, a agressões físicas aos próprios colegas.

Em termos de autonomia e sentido de responsabilidade, apresentam estas características de forma bastante positiva; é passível verificar a sua preocupação, por

exemplo, em colocar as presenças, ajudar na arrumação e organização dos jogos e materiais e na grande vontade de fazer a sua higiene de forma autónoma.

Denota-se a capacidade de compreenderem as suas próprias necessidades e sentimentos, conquanto uma pequena parte do grupo não evidencie à-vontade em expressá-los verbalmente.

No que respeita ao cumprimento de regras da conduta social, o grupo revela grandes dificuldades na sua execução. Com bastante frequência são criados momentos de diálogo para que o grupo entenda e compreenda a necessidade de cumprir as regras com vista o bem-estar de todos.

A área de *Expressão e Comunicação* é a que as crianças demonstram maior interesse e desenvolvimento nos vários domínios que ela abrange: no domínio da *expressão plástica* o grupo evidencia uma grande destreza (na motricidade fina e grossa) e interesse/motivação na exploração de diversas técnicas e materiais. Adoram modelar a plasticina e fazer pinturas onde retratam os momentos significantes da sua vida, no qual é visível a progressiva tomada de consciência da figura humana. No domínio da *expressão motora* as crianças evidenciam uma grande agilidade e controlo do corpo (atendendo à sua idade), com exceção de uma criança que apresenta alguma descoordenação em atividades como a corrida ou contorno de obstáculos. No que se refere ao domínio da *expressão dramática e musical*, o grupo demonstra bastante interesse, todos adoram cantar (apesar de nem todos conseguirem acompanhar a letra e o ritmo de uma canção), dançar e ouvir histórias, porém apenas duas crianças demonstram (auto)confiança para contar e inventar histórias a partir de um objeto ou imagens de um livro. No que concerne ao domínio da *expressão da linguagem oral e abordagem à escrita*, o grupo evidencia um diálogo bastante construtivo (atendendo à fase de desenvolvimento em que se encontram), mas em contrapartida demonstram algumas dificuldades na dicção e pronúncia de algumas palavras.

Na área da *Matemática* não se verifica um equilíbrio (no grupo) ao nível da aquisição de competências: grande parte do grupo manifesta bastantes capacidades no raciocínio lógico-matemático, nomeadamente, agrupar objetos de acordo com as suas características (por exemplo, o tamanho, a cor e a posição), indicar sequências lógicas e ainda determinar conceitos temporais; características que não se fazem notar no restante grupo.

Por fim, e no que se refere à área *do Conhecimento do Mundo*, verifica-se um interesse comum no que concerne aos seres vivos, designadamente os animais porém

nem todos demonstram respeito pelos mesmos. Apresentam uma grande curiosidade perante os fenómenos naturais e adoram fazer experiências. Evidenciam, no geral, uma atitude crítica perante diversas situações que ocorrem no quotidiano.

Após o levantamento dos dados gerais do grupo, importa neste momento clarificar os interesses e necessidades gerais de cada criança em particular.

4.1.5. Os interesses e necessidades

Olhar o desenvolvimento da criança como um processo global e interligado, implica tomar consciência das diferenças de cada grupo (heterogeneidade) e compreender que o crescimento de cada criança “não se produz nem de maneira homogênea nem automática” (Zabalza, 1996, p.52).

Surgiu então a necessidade de identificar os interesses e necessidades de cada criança por forma a reforçar, equilibradamente, o processo de desenvolvimento das distintas áreas e domínios do conhecimento (ver tabela 9).

Tabela 9 - Interesses e necessidades evidenciadas pelo grupo.

Crianças	Interesses	Necessidades
Afonso	— Modelar plasticina; — Área da garagem;	— Respeitar as regras;
Ana Luísa	— Área da casinha; — Fazer desenhos;	— Desenvolver o sentido estético; — Raciocínio lógico;
André	— Fazer jogos de construções; — Área da garagem;	— Desenvolver autoconfiança; — Respeitar as regras;
Angélica	— Área da casinha;	— Desenvolver autonomia;
Beatriz	— Área da casinha; — Modelar a plasticina; — Fazer pinturas;	— Desenvolver autoconfiança; — Desenvolver capacidade de resolver problemas de forma autónoma;
Catarina	— Área da casinha; — Ouvir e contar histórias aos seus colegas; — Fazer desenhos e pinturas;	— Desenvolver autonomia no momento das refeições;
César	— Fazer pinturas; — Modelar plasticina;	— Desenvolver a autoconfiança; — Estabelecer mais relação com os colegas;
Cristiano	— Área da garagem;	— Estabelecer mais relações com os colegas;
Diogo	— Área da garagem;	— Desenvolver a

	—	— capacidade de comunicação;
Gonçalo M.	— Adora animais;	— Desenvolver autoconfiança;
Gonçalo F.	— Fazer desenhos e pinturas; — Fazer experiências; — Adora comunicar e expressar o que sente;	— Articular de forma correta vocábulos;
Guilherme	— Jogos de encaixe, de construções e memória;	— Respeitar as regras da sala;
Ivo	— Modelar a plasticina; — Jogos de encaixe; — Área da biblioteca;	— Respeitar as regras; — Capacidade de concentração;
Francisco	— Área da garagem;	— Respeitar as regras; — Autoconfiança;
João Pedro	— Área da garagem; — Ouvir histórias;	— Ser responsável pelas suas ações;
Diego	— Área da garagem; — Jogos de construção;	— Estabelecer relações com os seus colegas;
Miguel	— Área da garagem; — Ouvir histórias;	— Criar mais relações com os colegas;
Margarida	— Fazer desenhos e pintura;	— Falta muito à escola, como tal não foi possível constatar;
Rafael C.	— Área da garagem;	— Desenvolver relações harmoniosas com os colegas; — Respeitar as regras; — Capacidade de concentração;
Rodrigo F.	— Área da garagem; — Área da biblioteca;	— Desenvolver autoconfiança;
Rodrigo R.	— Área da casinha;	— Desenvolver a motricidade fina e grossa (destreza); — Ser autónomo na resolução de conflitos;
Santiago	— Área da garagem; — Jogos de encaixe;	— Desenvolver a autoconfiança;
Tiago A.	— Não demonstra particular gosto em nenhuma atividade ou área;	— Respeitar as regras da sala; — Estabelecer relação com os colegas; — Autoconfiança;
Tiago L.	— Área da garagem; — Modelar plasticina;	— Respeitar as regras; — Autoconfiança;
Vicente	— Expressão motora;	— Falta muito à escola, como tal não foi possível constatar.

4.2 - O estágio pedagógico na sala dos Super Amigos

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios (Ministério da Educação, 1997, p.34).

A organização do tempo é um dos fatores básicos na educação infantil e deverá, acima de tudo, corresponder a uma periodicidade e flexibilidade isto porque, cada dia é um dia, e como tal está sempre sujeito a imprevistos e modificações. Além disso, não nos esqueçamos que “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador [por isso] importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

Não por mero acaso, os momentos educativos, além de equilibrados, deverão ser envolver sentido e respeito para com o ritmo de cada criança nas situações decorrentes do quotidiano. Dada a singularidade desta etapa educativa, estes momentos poderão ser denominados como: momentos de rotina, momentos de atividades livres e de atividades orientadas.

A rotina tem assim como função organizar e orientar as crianças no seu dia a dia, de modo a garantir-lhes um ambiente securizante e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento da noção de tempo. Por outro lado, a ausência de rotina, poderá provocar um sentimento de ansiedade, inquietação e incerteza perante os vários momentos do quotidiano (Ministério da Educação, 1997). Não nos podemos esquecer que os pais e encarregados de educação assumem um papel igualmente importante neste processo; a eles caberá não alterar de forma muito significativa a rotina criada na escola e dar continuidade ao processo de organização estrutural das situações do quotidiano.

Assim, uma rotina intencionalmente planeada deverá ser sensível e privilegiar uma aprendizagem pela ação, através de atividades livres e orientadas, promovendo momentos de escolha, responsabilidade e liderança, sempre com intuito de desenvolver a autonomia das crianças. É importante compreender que as atividades livres não excluem a orientação e a observação do adulto. Estas atividades informais possibilitam à criança explorar espaços e materiais. “Nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas” (Ministério da Educação, 1997, p.39). Por outro lado, os momentos de atividades

orientadas correspondem a todos os momentos que, sendo abertos e flexíveis, são direcionados, têm objetivos previamente definidos e tem na sua gênese as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Neste âmbito, as atividades desenvolvidas pelas crianças durante a intervenção pedagógica compreenderam, essencialmente, a exploração do corpo humano e o Natal; como tal, segue-se a contextualização, reflexão e avaliação das atividades orientadas durante o período de intervenção.

4.2.1. À descoberta do seu corpo: uma experiência ativa

A dinamização de atividades centradas na temática “o corpo humano” (ver apêndice I) realizou-se em consonância com as orientações da educadora cooperante e com o plano mensal, que por sua vez teve na sua gênese as necessidades evidenciadas pelo grupo. O desenvolvimento desta temática ocorreu ao longo das três primeiras semanas de intervenção e teve a preocupação de promover uma aprendizagem ativa e cooperativa e ainda de “perspetivar o processo educativo de forma integrada tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Ministério da Educação, 1997, p.34).

O puzzle do corpo humano

Durante a primeira semana de observação verifiquei o grande interesse que as crianças detinham em realizar jogos de encaixe e como tal, achei por bem dar início à exploração do tema com a construção de um *puzzle* (ver figura 19).

Figura 19 - Construindo o puzzle do corpo humano.



Esta atividade envolvia várias etapas: reconstituir a imagem num todo (que se encontrava dividida em seis partes), recortar e colar as partes constituintes. De acordo com o Ministério da Educação (1997) “os «puzzles» simples divididos em 2, 4, 6 ou 8 partes são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo” (p.76).

O principal objetivo desta atividade era constatar quais os conhecimentos que as crianças possuíam em relação às principais partes do corpo, sabendo *a priori* que nesta etapa de desenvolvimento “as crianças já devem ser capazes de nomear um grande número de partes do corpo humano” (Catita, 2007, p.210). Não obstante, e ainda de acordo com a autora supramencionada, é necessário ter consciência que o facto da criança não nomear alguma(s) parte(s) não significa que não a(s) reconheça.

O facto de a atividade ter sido desenvolvida em pequenos grupos possibilitou a criação de momentos de diálogo com as crianças, por forma a verificar quais os conhecimentos que detinham sobre o tema, nomeadamente, que o corpo se divide em partes (cabeça, tronco e membros), o sexo (masculino e feminino) e a lateralidade. Apesar de esta ser uma simples atividade, ela permitiu às crianças o reconhecimento e a tomada de consciência do seu próprio corpo.

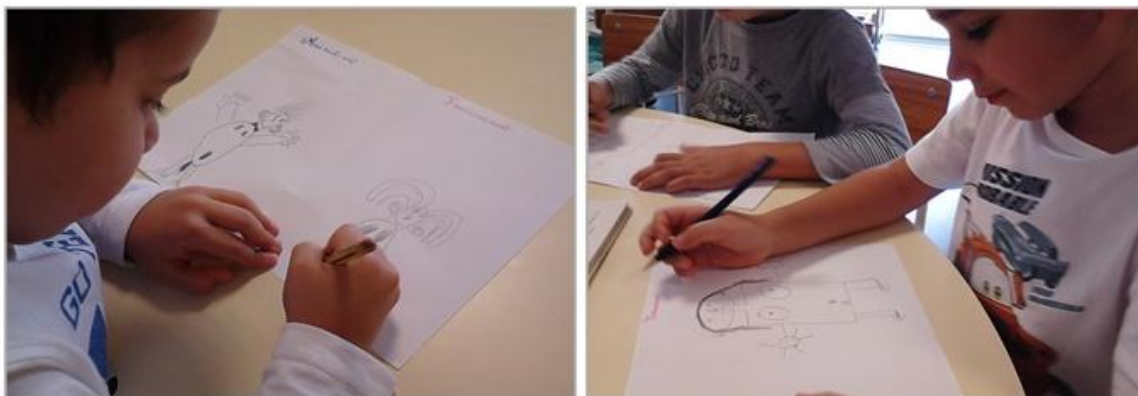
O facto de se tratar de um *puzzle* foi sem dúvida um ponto positivo a sobressair, e aqui confrontamo-nos com a importância do fator motivação, tão e muito mais essencial, quando se trata de um grupo de crianças que, no geral, não demonstram grande interesse na escola. No entanto, não nos esqueçamos que o jogo “como forma privilegiada de educação da criança dos três aos seis anos, necessita de uma intervenção que a faça progredir” (Mendonça, 1994, p.37). Através de situações de diálogo, foi evidente a falta de perceção que as crianças tinham em relação ao seu próprio corpo. Como tal, e por forma a responder às necessidades manifestadas pelas crianças, foram dinamizadas um conjunto de estratégias, nomeadamente, a exploração do feminino e masculino, a observação de um esqueleto, canções, coreografias, a execução de alguns movimentos, e ainda uma visita aos Laboratórios de Biologia da Universidade da Madeira que, apesar de muitas tentativas, não foi possível concretizar devido a razões climatéricas.

Desenhando o corpo humano

O diálogo e a posterior realização de um desenho do corpo humano nu permitiram uma maior consciencialização das diferentes partes do corpo e do reconhecimento das

principais diferenças entre o homem e a mulher. É de frisar que durante o diálogo, apenas duas crianças reconheceram qual o seu gênero e associando-o ao órgão genital. A realização do desenho do corpo humano nu (ver figura 20) demonstrou ser uma tarefa complexa para a maioria das crianças pois, até então, nunca tinha realizado uma tarefa com estas características.

Figura 20 - Desenho do corpo humano.



Torna-se essencial destacar a importância da realização desta atividade. Apesar de ser uma tarefa com um elevado grau de complexidade para estas crianças, o recurso ao desenho foi essencial na exploração deste tema na medida em que se torna evidente a projeção do conceito que cada um tem de si próprio. Para Capisiano (1992), “as crianças fazem desenhos de figuras humanas reflectindo a imagem mental que possuem de seu corpo. Dessa forma, projectam formas isoladas e desconexas, de acordo com a sua capacidade criativa, motora, intelectual e da própria visão de si” (p.182). É fundamental potenciar momentos em que a criança possa representar a imagem mental que tem de si mesmo, sendo certo que esta imagem sofre alterações consoante as nossas emoções (Schilder, 1994).

As expressões faciais: o descobrir e o representar

A exploração das expressões faciais teve como principal propósito consciencializar as crianças para os sentimentos e emoções, que por sua vez podem ser transmitidos, não apenas pela comunicação oral, mas também através da nossa expressão facial. Foi desenvolvido todo um diálogo em redor deste tema, o que evidenciou que algumas crianças não eram capazes de reconhecer os sentimentos dos colegas. Este foi,

indubitavelmente, um momento rico pois permitiu educar para os valores e para a cidadania; valores que não se ensinam mas que “se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

O desenvolvimento desta atividade (ver figura 21) foi realizado a pares e com recurso a uma «caixinha das emoções», na qual cada criança tinha a oportunidade de retirar um cartão (com uma imagem associada a uma determinada expressão) e mimar essa mesma imagem; à outra criança competia “adivinhar” qual o sentimento associado à expressão. Este procedimento foi realizado pelas duas crianças; numa fase posterior teriam de desenhar a expressão facial do colega.

Figura 21 - Desenhando a expressão facial do colega.



A realização desta atividade de expressão dramática despoletou o interesse de todo o grupo. Ao mesmo tempo evidenciou-se como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p.59). São nestes momentos de jogo simbólico, e na interação com os outros, que as crianças vão tomando consciência da realidade e formas de comunicação verbal e não-verbal (Ministério da Educação, 1997).

Explorando os sentidos: uma experiência ativa

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina

as formas mais elaboradas do pensamento...” (Ministério da Educação, 1997, p.79). Foi com intuito de promover situações que despertassem na criança o sentimento de descoberta e exploração, que foram desenvolvidas atividades de caráter experimental em torno da temática dos cinco sentidos, sendo certo que a exploração de um sentido não se esgota nele próprio.

A exploração dos sentidos iniciou-se com um diálogo em grande grupo; foi evidente que a maior parte das crianças possuíam alguns conhecimentos prévios e muitas delas afirmavam que “*os sentidos é aquilo que sentimos*”. A partir desta afirmação foi construído um diálogo que pretendia aprofundar os seus conhecimentos em relação ao tema. Neste seguimento, decidi desafiar o grupo a realizar algumas experiências (ver figura 22) com objetivo de explorar os sentidos e a sua capacidade de percepção.

Figura 22 - Explorando os sentidos.



A exploração dos cinco sentidos envolveu situações de descoberta e identificação de objetos, sons e sabores (à partida) comuns no quotidiano destas crianças. A experiência que suscitou maior interesse por parte do grupo foi aquela que pretendia a exploração do sentido do paladar. Nesta atividade, as crianças (de olhos vendados) tinham que identificar, através do gosto, o alimento dado a provar.

Através desta experiência foram explorados outros conceitos como “o ácido”, “o doce” e “o salgado” o que nos remete para a necessidade de compreendermos a importância da articulação das áreas de conteúdo como um todo e “não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente (Ministério da Educação, 1997, p.48).

Ainda neste âmbito, foi pedida a colaboração dos pais e encarregados de educação na exploração de um sentido, à escolha, privilegiando assim a relação entre a família e a instituição. De frisar que, “o envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão [sobre] as iniciativas a desenvolver” (Ministério da Educação, 1997, p.46). Na verdade, crê-se como essencial a existência de relações entre estes dois “sistemas”, pois ambos contribuem para a educação da criança (Ministério da Educação, 1997).

Uma outra abordagem desenvolvida neste âmbito foi a exploração das sensações “frio” e “quente” através da realização de duas experiências (a água no estado sólido e no estado líquido, respetivamente). Desafiei as crianças a serem cientistas por um dia o que provocou no grupo um sentimento de grande agitação e entusiasmo.

De acordo com o Ministério da Educação (1997), a sensibilização à ciência é de extrema importância e como tal, torna-se essencial proporcionar situações que desenvolvam na criança a curiosidade e o desejo de saber. São através das interrogações sobre a realidade e a procura de soluções para problemas, que as crianças vão desenvolvendo uma atitude científica e experimental e que lhes permite a compreensão do mundo em que vivem.

Ambas as experiências iniciaram-se com a explicação de todo o procedimento e o material necessário à realização da investigação. De forma a promover um desenvolvimento do raciocínio lógico foi apresentada uma tabela onde as crianças (com orientação do adulto) teriam de registar algumas observações relativas às etapas básicas do método experimental: antes da experimentação: “o que penso sobre...”; o procedimento: “o que fiz...” e por último a conclusão: “o que aconteceu e porquê...”.

Foi evidente que a experiência com o gelo suscitou maior interesse por parte do grupo. De início, e após a explicação, foi orientado todo um diálogo sobre o conceito “gelo” (como água no estado sólido) para que as crianças construíssem a questão-problema que iria orientar o desenvolvimento da experiência: “o que acontece ao gelo quando retirado do congelador?”.

Apesar de até então, este grupo de crianças não ter realizado uma atividade com este cariz, foi surpreendente observar a implicação destas crianças no seu desenvolvimento, surgindo comentários de espanto como “*somos cientistas de verdade!*”.

Conquanto, julgo que neste momento torna-se fulcral salientar o papel do adulto no desenvolvimento de todo este processo experimental na medida que “permite

aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir de saberes das crianças (...) e verificar as “hipóteses” construídas, através da observação e/ou experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos”

A concretização desta atividade experimental (ver figura 23) ocorreu de uma forma bastante satisfatória dado o grande envolvimento demonstrado pelas crianças. Ao longo da sua realização as crianças tiveram a oportunidade de registar através do desenho as suas observações; surgiram ainda algumas explicações/ justificações que, sendo indispensáveis a todo este processo, tinham como objetivo responder à questão-problema, inicialmente, colocada.

Figura 23 - Fotografias da atividade experimental.



Reconhecendo a importância dos registos no método experimental, achei por bem registar e apresentar uma breve tabela (ver tabela 10) que expressa a opinião (individual) de algumas crianças sobre a experiência realizada.

Tabela 10 - Comentários/ conclusões sobre a experiência “o que acontece ao gelo quando retirado do congelador?”

Comentários sobre a experiência	
O que penso?	Vimos que...
<i>Vai derreter aos pedacinhos, (Gonçalo F, 5 anos).</i>	<i>Com o passar do tempo, o gelo começou a derreter, ficando em água (Afonso, 5 anos).</i>
<i>Vai transformar-se em água (Zé, 5 anos).</i>	
<i>Derrete-se e fica em água fria (Gonçalo M, 5 anos).</i>	
<i>Vai acontecer uma magia (Luísa, 5 anos).</i>	

Os registos acima explanados assumem-se como primordiais no desenvolvimento e concretização de posteriores atividades. Na verdade, estes levantamentos (como conhecimentos prévios que a criança detém e adquire no seu dia a dia) deverão ser o ponto de partida para o aprofundar e adquirir novos conhecimentos isto porque “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/ actividades” (Martins; Veiga; Teixeira; Tenreiro-Vieira; Vieira; Rodrigues; Couceiro & Pereira, 2009, p.19).

Sem dúvida, esta foi uma atividade significativa. Através da realização ativa de estratégias desta natureza as crianças procuram “respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a sua curiosidade e configuram-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (Martins *et al*, 2009, p.13).

4.2.2. O Natal

O Natal é, sem dúvida, uma época vivida com grande euforia pelas crianças. Foi evidente (através de conversas informais) que o entusiasmo demonstrado por grande parte do grupo resumia-se, essencialmente, a dois elementos: à figura do Pai Natal e aos presentes. Foi com base nesta situação que centrei as minhas preocupações em fomentar a real essência do Natal: época de união, de partilha e afetos.

Não obstante, a exploração deste tema ainda permitiu o inculcar de atitudes e valores em prol do ambiente, através da reutilização de materiais, contrariando, por sua vez, tendências que favorecessem o consumismo. Portanto, foram criadas um conjunto de estratégias (ver apêndice J) que fossem, simultaneamente, ao encontro dos interesses das crianças e dos objetivos delineados.

Conto, exploração e realização de um desenho da história: O Primeiro Natal da Pipas

É inegável a importância atribuída ao contacto com o livro na educação de infância; este contacto com a literatura infantil “é um factor de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afectivo cuja importância não é demais referir” (Veloso, s/d, p.3). Considerando a sua relevância, e dado o entusiasmo que o grupo evidenciava na época que se aproximava, decidi explorar a história “O Primeiro Natal da Pipas”, de Steve Smallman (2012). Mais que um conto de Natal, esta história proporcionou às crianças

momentos de magia e criatividade, fomentou o gosto pela leitura e engradeceu o seu léxico.

Segundo Aroeira (1996), “por meio da história, a criança observa diferentes pontos de vista, vários discursos e registos da língua. Amplia sua percepção de tempo e espaço e o seu vocabulário” (p.141).

Após a narração da história, as crianças tiveram a oportunidade de fazer a sua exploração tendo por base a identificação das personagens, os locais da ação e a mensagem que transmite. A maior parte do grupo identificou corretamente os elementos referidos e fê-lo a partir do reconto da história. Foi ainda possível verificar que as crianças começavam a compreender que a essência do Natal não estava nos presentes que recebiam, mas sim nos momentos partilhados com a família e amigos. Importa então salientar que,

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Ministério de Educação, 1997, p.66)

Durante este momento de diálogo (e sabendo à partida que as crianças tinham um imenso gosto em fazer pintura) achei que seria pertinente sugerir a realização de uma pintura sobre a história escutada. Todas as crianças ficaram entusiasmadas em realizar esta atividade (ver figura 24), pois era uma técnica de expressão plástica não muito frequente na sala.

Figura 24 - Pintura sobre a história.



Neste sentido, importa referir que, mais do que remar a favor dos interesses das crianças, a exploração de diversas técnicas de expressão plástica, como é o caso da pintura, permite desenvolver um conjunto de capacidades que,

van desde la integración de aspectos de su ser como individuos (reconocerse a si mismo a través del arte) hasta acciones concretas en las que los niños, niñas, adolescentes y jovens “aprenden haciendo” y producen “arte”. Cuando hablamos de aprendizaje, existen diferentes métodos; sin embargo, el más antiguo y comprobado es el de “hacer” - aprender a través de la experiencia - (Santi; Durero; Bol; Constable & Turner, 2009, s/p.).

(Re) construindo pinheirinhos de natal com material reciclado

A educação ambiental é um dos aspetos referidos na Área do Conhecimento do Mundo e “relaciona-se com a educação para a saúde - bem-estar, qualidade de vida - incluindo cuidados com a preservação do ambiente” (Ministério da Educação, 1997, p.84). Foi com intuito de consciencializar para a preservação do ambiente, nomeadamente através de hábitos de reciclagem, que foi sugerido a construção de um pinheirinho de natal com recurso a materiais do quotidiano.

A exploração (com recurso a um fantoche) da “A História da Árvore de Natal” de Maria Jesus Sousa, antecedeu a construção do pinheirinho e serviu, ela própria, como fator motivação ao desenvolvimento da atividade (ver figura 25).

De acordo com Veloso (s/d), “nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro” (p.3). Através do conto, a criança constrói uma ponte entre o real e o imaginário como que, se de um campo fértil se tratasse, que leva à imaginação, à criatividade, ao prazer e à fantasia.

Figura 25 - Construção de pinheirinhos com material reciclado.



Importa referir que a riqueza desta atividade assenta sobretudo nos materiais disponibilizados (para a construção dos pinheirinhos) e na criatividade de cada criança pois “para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade” (Homem; Gomes & Montalvão, 2009, p.41).

Os resultados obtidos em termos de originalidade só foram possíveis porque foi dada a oportunidade de criarem livremente, “longe” dos moldes estereotipados que apenas conduzem a pensamentos ordeiros e convergentes. Conquanto, é importante e essencial uma orientação para a sentido estético, enquanto forma de educação para a sensibilidade. Reconheçamos que importância de uma educação estética concretiza-se através do “contato com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, [que] permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (Ministério da Educação, 1997, p.55).

O presépio: uma construção em cooperação

O conto da história “O nascimento do menino Jesus” desenvolveu-se de uma forma, um tanto ou quanto diferente, de outros momentos de literatura infantil. Não por mero acaso, o seu conto e exploração foram realizados sem recurso a imagens. A intencionalidade desta ação residiu, uma vez mais, no desenvolvimento da capacidade de imaginação que poderia advir do ouvir contar uma história. Segundo Honorato (2012) a criança reproduz muitos mais do que vê, “ela não se limita em recordar experiências vividas, mas sim a elaborá-las criativamente construindo novas realidades a partir de suas afeições e necessidades. O desejo que a criança tem de fantasiar é reflexo de sua atividade imaginativa” (p.2).

Envolvidos no mundo da fantasia, que é a literatura infantil, surgiu, por entre vários comentários, uma pergunta “*vamos fazer um presépio?*”. E foi esta a questão que despertou a atenção e o entusiasmo do grupo na construção de um presépio para a sua sala.

A construção do painel (ver figura 26) com o presépio compreendeu a dinamização de várias situações; todas centradas nas crianças, compreenderam vários momentos, desde a identificação das principais figuras a construir, a decoração e consequente escolha de materiais a utilizar e por fim a sua afixação no painel.

Figura 26 - Fotografias da elaboração o presépio.



A intencionalidade e dinamização desta atividade residiu sobretudo na valorização do trabalho cooperativo. Como referido no início deste capítulo, uma das minhas maiores preocupações era o desenvolvimento de atitudes de cooperação em benefício de todos. Não quero com isto dizer que, no desenvolvimento das outras atividades não estivesse implícito o trabalho cooperativo porém, e devido à dimensão do trabalho a realizar, considerei que esta seria a oportunidade ideal para evidenciar e realçar as “vantagens multiplicadoras da interajuda que determina a superioridade das suas realizações” (Niza, 1998, p.4).

A construção do presépio (ver figura 27), como atividade que define na criança o principal agente da aprendizagem, compreendeu ainda situações de aprendizagem democrática, não fosse esta uma atividade que pressupõe e impõe uma necessidade de colaborar, distribuir tarefas, de chegar a consensos, de decidir, tomar decisões e fazer escolhas.

Figura 27 - Fotografias da elaboração do presépio (cont.).



Importa referir que é primordial a promoção de atividades que impulsionem a aprendizagem da vida democrática, não fosse a escola a representação social de uma determinada sociedade. Pois bem, é essencial despoletar uma participação democrática em que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas, entre crianças e adultos em cooperação, vão desenvolvendo a democracia na própria escola (Niza, 1998).

É nesta parceria moral, tecida na entreajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa. Mas só se torna construção de humanidade, quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o devir democrático subentende (p.7).

4.2.3. Intervenção com a comunidade educativa

Ao longo do estágio foi evidente a existência de alguma relutância da instituição em desenvolver um trabalho de parceria/ interação com a comunidade educativa e com a família. Todavia, e mediante a época festiva que se aproximava, “O São Martinho” e o “Magusto”, a educadora cooperante sugeriu a realização de um teatrinho de sombras chinesas. A possibilidade de colaborar ativamente na festa consistiu na oportunidade ideal para juntar as três salas do pré-escolar e desenvolver um trabalho em parceria com a colega Daniela Nunes, que desenvolvia estágio naquela mesma instituição.

Assim, no dia 9 de novembro de 2012, foi dinamizada a história da lenda de São Martinho, devidamente adaptada às idades das crianças, por forma a promover momentos de prazer e admiração. Visto este ser o primeiro momento que as crianças assistiam a uma apresentação com este cariz, foi visível o seu entusiasmo e espanto. Na verdade, estavam todas muito curiosas em perceber como tudo aquilo acontecia. Neste sentido, foi explicado como se fazia a projeção das sombras e dada às crianças a oportunidade de explorar as personagens articuladas (utilizadas para contar a lenda), e ainda a possibilidade de representarem sombras através seu próprio corpo.

Este tipo de comunicação (que são as sombras chinesas) é, sem dúvida, “uma forma muito divertida de interligar a leitura de uma história à construção de personagens que através do movimento da sua silhueta lhe atribui características próprias à história” (Correia, 2009, p.3).

Uma outra abordagem, desenvolvida em parceria com a comunidade surgiu no desenrolar de um diálogo sobre o Natal. Acredito que não podemos, nem devemos descurar do contexto social e económico em que vivemos, e dos efeitos que têm na vida

daqueles que nos rodeiam. Por isso, e tratando-se da época natalícia, achei por bem consciencializar as crianças para a importância de atitudes solidárias e de partilha para com os demais. Não quero com isto dizer que estas atitudes devem ser restritas a esta época, muito pelo contrário. Perante um cenário de solidariedade social, as crianças sugeriram a recolha de roupas e brinquedos, que já não tivessem uso, para doar a outras crianças necessitadas. Esta atitude não se restringiu a este grupo, estendendo-se às outras salas do pré-escolar. Não poderíamos deixar de fazer referência que esta situação foi ao encontro dos objetivos traçados inicialmente: a compreensão que o Natal é acima de tudo uma época de amor e partilha; e ainda dos objetivos pedagógicos enunciados para a Educação Pré-Escolar (*alínea i*): incentivar e estabelecer relações com as famílias e comunidade escolar (Ministério da Educação, 1997).

4.3. Avaliação

Avaliar implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

É numa perspectiva de (re)conhecimento e pertinência da prática educativa proporcionada às crianças que o educador deve encarar o processo de avaliação. Não fosse esta uma ferramenta que, por meio de reflexão, permite ao educador consciencializar se, efetivamente, as suas oportunidades educativas estimularam os interesses e a curiosidade das crianças e, evidentemente, foram ao encontro das necessidades do grupo. Não podemos ainda esquecer que, é também por meio do processo de avaliação, que o educador tem a possibilidade de “ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (Ministério da Educação, 1997, p.94).

Nesta ótica, não poderíamos deixar de referir sobre a intencionalidade educativa implícita à avaliação. Entenda-se por intencionalidade educativa, o método que “exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequada às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p.93). É esta intencionalidade, associada à reflexão sobre as suas

práticas que, posteriormente, sujeitas a avaliação, vão determinar a forma como o educador deverá responder às necessidades das crianças.

É neste sentido que, o Programa do Estágio Pedagógico (componente de Educação de Infância) propõe, num quadro de relação pedagógica de qualidade, a realização de uma avaliação diagnóstica do processo pedagógico desenvolvido no estágio. Sugere ainda a realização de uma avaliação individual de uma criança por meio da aplicação das fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). Então, o que é o Sistema de Acompanhamento das Crianças?

Resultado de um projeto, o SAC oferece um suporte de apoio ao educador para a avaliação da prática quotidiana, baseada num processo cíclico e contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando (através de níveis) o bem-estar emocional e a implicação das crianças no seu processo de aprendizagem. “O SAC é, assim, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p.74). Este processo de observação/ avaliação, reflexão e ação compreende três fases (que se interligam) e são documentadas em fichas (ver tabela 11).

Tabela 11 - Fases do processo de avaliação de acordo com o SAC.

Fases do processo de avaliação	
Fase 1	Avaliação - ficha 1g (grupo) e 1i (individual).
Fase 2	Análise e reflexão - ficha 2g (grupo) e 2i (individual).
Fase 3	Definição de objetivos e de iniciativas - fichas 3g (grupo) e 3i (individual).

Atendendo a estes pressupostos, e decorrente das opções educativas desenvolvidas, apresento a avaliação geral do grupo e avaliação individual de uma criança, ambas, baseadas nos indicadores de bem-estar emocional e implicação apontados pelo SAC. Não obstante, interessa frisar que apenas foi realizada a primeira fase do ciclo, dado o curto espaço de tempo em que foi desenvolvida a intervenção pedagógica.

4.3.1- Avaliação geral de grupo

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) apontam as áreas de conteúdo como referências gerais que, devem ser tomadas em conta no momento da

avaliação geral do grupo, no que respeita às oportunidades de aprendizagem desenvolvidas (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, no final de cada semana foi realizada uma avaliação das atividades desenvolvidas, de acordo com as competências definidas, decorrentes das diversas áreas de conteúdo.

Assim sendo, no que concerne à *Área do Conhecimento do Mundo*, a maior parte do grupo evidenciou um nível satisfatório nas competências relacionadas com certos aspetos relativos aos órgãos do corpo humano (evidente na exploração do corpo humano) e com a capacidade de observação e gosto pela experimentação (manifestado nas atividades de carácter experimental). Na *Área de Expressão e Comunicação*, através das atividades desenvolvidas, foi possível verificar que a maior parte das crianças demonstrava uma clara tendência para a representação através do desenho e da pintura; manifestando grande interesse na manipulação, exploração e combinação de vários tipos de materiais. Contudo, apenas três crianças revelaram à-vontade para expressar os seus comentários e ponto de vista em relação aos seus trabalhos e dos seus colegas. No domínio da *Linguagem Oral*, o grupo evidenciou pouco sentido crítico, porém mostrou ser capaz de participar e partilhar com os outros as suas experiências pessoais.

A *Área de Formação Pessoal e Social*, transversal e implícita em todos os momentos diários, foi aquela em que demonstraram maiores dificuldades. Como aspetos menos positivos, refiro que uma grande parte do grupo demonstrou pouca capacidade de tolerar e compreender os colegas, de saber ouvir e esperar pela sua vez para falar. Relativamente aos aspetos positivos a esta área associados, podemos mencionar a autonomia nos hábitos de higiene, a cooperação com os seus colegas e a sensibilidade demonstrada para com o meio envolvente; salientando que, e de um ponto de vista pessoal, esta foi a evolução mais nítida que o grupo manifestou.

Não obstante, não nos podemos esquecer que, sendo a avaliação, uma tarefa particularmente desafiadora, há que ter consciência que,

As competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto não se coadunando com os constrangimentos impostos por um teste ou uma *checklis* estandardizada. (...) [Assim] neste processo torna-se crucial utilizar sistemas de avaliação susceptíveis de identificarem as forças e as áreas que necessitam de atenção, intervenção diferenciada, permitindo a monitorização dos progressos/ desenvolvimento de competências e a tomada de decisão sobre a intervenção (Portugal, s/d, p.5).

Ainda neste quadro avaliativo, foi desenvolvida uma avaliação geral do grupo onde se aplicou a fase 1 (*ficha 1g*), das fichas SAC de Portugal e Laevers (2010), definidas segundo os níveis de bem-estar emocional e de implicação. Todavia, antes de proceder à análise dos dados recolhidos, importa esclarecer que estes indicadores estão descritos por níveis que compreendem o intervalo 1 e 5; sendo que o nível 1 designa *muito baixo*, e o nível 5 *muito alto*.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), esta etapa da avaliação (fase 1 - *ficha 1g*) efetua-se numa fase inicial e “realiza-se, sensivelmente, no final do primeiro mês do ano lectivo. (...) Isto significa que [esta fase da avaliação é feita], 3 ou 4 vezes por ano” (p.77). Tendo em conta o curto período de estágio, e por forma a ter uma visão global da evolução das crianças, foi realizada uma avaliação geral do grupo na primeira e quinta (ver apêndice K e L).

Assim sendo, foram construídos gráficos que, facilitando a leitura, permitem a triangulação dos dados obtidos; estes por sua vez, e sujeitos a um processo de reflexão, permitem determinar (de uma forma um tanto ou quanto subjetiva) a evolução do grupo de crianças em termos de bem-estar emocional e implicação (ver gráfico 5 e 6).

Gráfico 5 - Níveis de bem-estar emocional e implicação, semana 1.

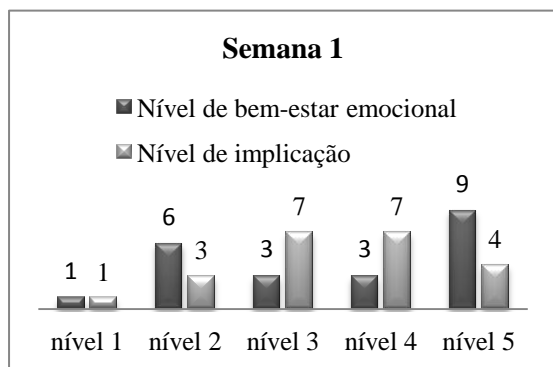
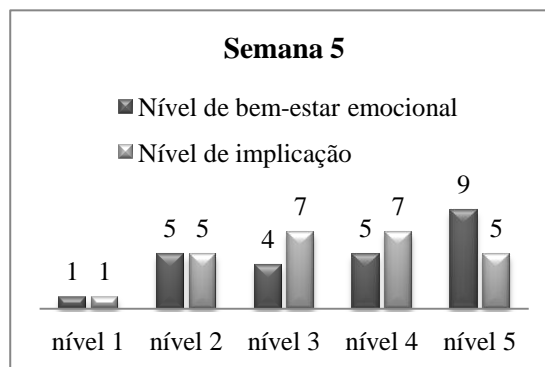


Gráfico 6 - Níveis de bem-estar emocional e implicação, semana 5.



Na primeira semana de intervenção apenas uma criança situava-se, em termos de bem-estar emocional e implicação, no nível (1) *muito baixo*, evidenciando grandes sinais de tensão corporal e desconforto (muito choros, gritos, tristeza e raiva), que por sua vez, se refletiam no isolamento e numa não-implicação nas atividades desenvolvidas.

No indicador de bem-estar emocional verificamos que seis crianças encontram-se no nível (2) *baixo* demonstrando alguns sinais de desconforto emocional, frustração que se traduziam, muitas vezes, na procura conflitos com os colegas. Ainda neste nível (2),

podemos aferir que são três as crianças que manifestam, em termos de implicação, um reduzido/ limitado envolvimento nas atividades desenvolvidas.

A nível geral, e ainda na primeira semana de intervenção, podemos constatar um certo “equilíbrio” no número de crianças nos restantes níveis; sendo que, no indicador de bem-estar emocional, o maior número de crianças encontra-se no nível *muito alto* (5; N=9), apresentando grande autoestima, autoconfiança e muita alegria e grande comunicação com todos os elementos da sala. No que concerne ao indicador de implicação, verificamos um igual número de crianças (N=7) correspondente aos níveis *médio* (3) e *alto* (4); o que indica que o envolvimento nas atividades assume períodos mais ou menos constantes e de alguma concentração, isto no nível *médio*; no caso do nível *muito alto*, as crianças estão totalmente envolvidas nas atividades demonstrando grandes período de concentração, motivação e prazer.

Relativamente à segunda semana de intervenção, verificamos, à semelhança da primeira, que uma criança se mantém no nível *muito baixo* (1), em ambos os indicadores. Podemos constatar ainda que, em comparação com a primeira semana, houve um aumento, em termos de implicação e bem-estar emocional, nos níveis *médio* e *alto*, sendo que o número de crianças no nível *muito alto* manteve-se (N=9).

A triangulação dos dados extraídos por meio da observação, notas de campo e avaliação permitiu um olhar global sobre os níveis de bem-estar emocional e implicação, evidenciando uma evolução (positiva) significativa, no que respeita à construção ativa e cooperativa da aprendizagem. Importa ainda salientar que, e devido ao curto espaço de tempo em que a intervenção decorreu, os dados não são generalizáveis, mas sim “restritos”. Outro aspeto a referir prende-se com a subjetividade inerente ao processo de interpretação dos dados obtidos.

4.3.2. Avaliação individual de uma criança

A avaliação individual foi concretizada através da aplicação da *ficha li* (ver apêndice M) como avaliação diagnóstica e inclui “elementos de identificação da criança e fornece informação global acerca das aprendizagens e aspectos desenvolvimentais mais significativos da criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos” (Portugal & Leavers, 2010, p.80). Este tipo de avaliação corresponde a uma base de registo de indicadores do desenvolvimento pessoal e social da criança em Educação Pré-Escolar, de

acordo com as dimensões: *atitudes, comportamentos no grupo e domínios essenciais*, avaliada em cinco níveis.

Selecionar uma criança para uma avaliação individual não foi tarefa fácil; talvez por ter sido realizada numa fase tão precoce da intervenção, e/ ou talvez porque uma escolha “única” (quase) nunca é legítima e acarreta sempre um sentimento de interrogação.

Salvaguardar a identidade é o motivo que me leva a legitimar o anonimato desta criança. Neste sentido, a criança escolhida para esta avaliação será designada por Lucas. Esta escolha deveu-se, particularmente, ao seu comportamento em grupo nos momentos de trabalho.

Dada a extensão implícita na avaliação da *ficha li* emergiu a necessidade de representar graficamente os dados obtidos (ver tabela 12), por forma a facilitar a sua análise e reflexão. À semelhança da avaliação global do grupo, os dados obtidos têm um carácter verosímil, o que significa que são apenas uma aproximação à realidade.

Tabela 12 - Avaliação individualizada

	Competências	Níveis				
Atitudes	Autoestima	1	2	3	4	5
	Auto-organização/iniciativa	1	2	3	4	5
	Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
	Criatividade	1	2	3	4	5
	Ligação ao mundo	1	2	3	4	5
Comportamento no grupo	Competência Social	1	2	3	4	5
Domínios Essenciais	Motricidade fina	1	2	3	4	5
	Motricidade grossa	1	2	3	4	5
	Expressões artísticas	1	2	3	4	5
	Linguagem	1	2	3	4	5
	Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5
	Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5
	Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5

De um modo geral o Lucas não evidencia dificuldades na aquisição de competências. É uma criança que tem curiosidade e desejo de explorar, experimentar e adquirir novos conhecimentos. A sua grande autoestima e conseqüente egocentrismo, faz com que por vezes tenha atitudes muito egoístas para com os seus colegas. Com muita frequência exige a atenção (única) do adulto para as suas ideias, pensamentos e crenças, não dando oportunidade de expressão/ argumentação aos seus colegas. Esta é uma atitude que se denota não só nos momentos de diálogo e comunicação oral bem como no desenvolvimento das atividades diárias.

Ainda no domínio das atitudes, posso afirmar que o Lucas possui uma enorme criatividade e originalidade que é retratada nos seus desenhos e pinturas. A sua criatividade aliada ao seu sentido estético permite-lhe representar o mundo de uma forma muito pessoal. Esta criança detém uma grande sensibilidade e ligação com o mundo que é refletida pelo respeito que demonstra por todos os seres vivos e pelo ambiente.

No que concerne aos domínios essenciais, nomeadamente, a nível da motricidade fina e grossa, podemos dizer que se encontra num nível bastante satisfatório, tendo em conta a sua idade. Na minha opinião, este será o domínio que manifesta maior desenvolvimento e destreza.

Em relação ao pensamento lógico, conceptual e matemático, evidencia competências no estabelecimento de relações entre determinados acontecimentos, sendo capaz de utilizar uma terminologia adequada e correta.

Por fim, e no que se refere ao domínio da linguagem, o Lucas mostrou ser capaz de compreender e refletir sobre uma determinada temática. É capaz de expor as suas ideias e sentimentos relativamente a um determinado assunto. O facto de ter um problema de dicção (que o leva a frequentar a terapia da fala) faz com que não pronuncie de forma correta alguns vocábulos todavia, porém e para esta criança, este não é motivo de inibição ou qualquer constrangimento.

4.4. Reflexão sobre a intervenção pedagógica

Uma pergunta, na sua génese, indica sempre a necessidade de compreender um determinado problema ou situação (Alarcão, 2010). Neste contexto, a formulação de uma questão tornou-se primordial pois permitiu “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p.80). Assim,

as questões delineadas no início deste capítulo, relacionadas com a aprendizagem ativa e cooperativa, orientaram e justificaram as estratégias adotadas.

Sabendo, por meio da observação, que os jogos eram um dos grandes interesses deste grupo, privilegiou-se a componente lúdica e didática, na dinamização das atividades; exemplo disso foi a construção de um *puzzle* do corpo humano. Na verdade, a potencialidade implícita no jogo está no facto deste poder constituir “um recurso para promover a articulação entre conteúdos e diferentes estratégias no desenvolvimento de aprendizagens diversas das crianças (...) [e ainda] permite obter informações sobre o desenvolvimento e o comportamento social e individual das crianças e, ainda, sobre as suas ideias em relação ao mundo onde vivem” (Serrão & Carvalho, 2009, p.1).

Momentos dedicados à leitura e exploração de contos foram uma constante durante a intervenção, procurando-se, uma vez mais, ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O contacto com a literatura infantil proporciona, indubitavelmente, ricos e prazerosos momentos de aprendizagem. É por entre contos e fábulas que a criança cria e estabelece uma ponte entre o real e o imaginário. Ela (criança) questiona o que ouve e relaciona com as suas experiências. Ela opina e cria uma reflexão crítica e pessoal na procura de compreender o mundo em que vive e acima de tudo de compreender-se a si mesma. As potencialidades de momentos de literatura infantil vão mais além: ampliam a perceção de tempo, espaço, vocabulário e estimulam algo que, muitas vezes por posturas ordeiras, vamos perdendo ao longo da vida: a imaginação, a curiosidade e a criatividade (Aroeira, 1996).

Nesta linha de ideias, e com intuito de dar às crianças liberdade, e responder às suas necessidades, orientaram-se momentos de expressão e representação (como o desenho e a pintura). Assim sendo, foi valorizado todo o processo de exploração, descoberta e (orientado) o sentido estético. De acordo com o Ministério da Educação (1997), a expressão plástica como meio de representação e comunicação possibilita à criança exteriorizar (espontaneamente) e recriar momentos e vivências individuais e coletivas.

Uma outra abordagem desenvolvida com intuito de promover uma aprendizagem ativa relacionou-se com o desenvolvimento de atividades de carácter experimental. Considerando que “em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciências, e cabe aos(às) educadores(as) conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos

mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (Zabala e Arnau, citado por Martins *et al*, 2009, p.15).

Neste sentido, interessa referir que as experiências desenvolvidas procuraram despoletar momentos de tomada de consciência, reflexão e espírito crítico, mas sobretudo fizeram emergir no grupo a necessidade de um trabalho cooperativo entre todos os elementos, na procura de alcançar um objetivo em comum. Não obstante, compreenda-se que fomentar o trabalho em cooperação foi uma preocupação constante, e como tal não foi restrita à natureza desta estratégia, revelando-se fundamental, nomeadamente, na construção do presépio. Deparamo-nos, neste momento, com relevância do papel do adulto e na importância depositada neste tipo de aprendizagem: “o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Ao longo da intervenção, outro dos aspetos a mencionar, encontra-se relacionado com a articulação de *Áreas de Conteúdo*. Todavia, não nos devemos esquecer que estas áreas (apesar de estarem organizadas separadamente) encontram-se articuladas e não devem ser tomadas como estanques em si mesmas. Neste âmbito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, referem que,

Tal como é habitual quando se utiliza o termo “área”, a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns (Ministério da Educação, 1997, p.48).

Importa ainda realçar que tudo isto só é possível se houver uma relação dinâmica entre o educador e a criança. De outra maneira não faria sentido, porque a nossa sociedade vive e desenvolve-se por meio de relações e é neste sentido que, como representação da sociedade, a escola deve privilegiar a relação ativa entre a criança e o adulto, recusando o pressuposto de “depósito” que muitas vezes a ela é dirigido. Emerge então a necessidade de compreender que a criança “é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer” (Piletti, 1993, p.79).

Relativamente à intervenção pedagógica, e à semelhança do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como aspeto menos positivo, menciono o curto espaço de tempo em que o mesmo decorreu, e os entraves no desenvolvimento do trabalho com a comunidade.

Por forma a finalizar este capítulo gostaria de fazer referência, de uma forma pessoal, à verdadeira essência do sentido da aprendizagem: a ação, a cooperação, a motivação, a liberdade e em especial a criatividade: “é evidente que a mais alta forma de criação é a que foge aos moldes do costume, que escapa ao conhecimento existente, que acrescenta algo ao estágio cultural, científico ou artístico da humanidade” (Piletti, 1993, p.106).

Considerações finais

Este momento final remete-me para a complexidade e a dinâmica implícitas na construção da identidade docente que, numa fase inicial de formação, produz, não só a construção de *eu* profissional mas também, e sobretudo, de um *eu* pessoal e singular (Nóvoa, 1992).

Compreenda-se que o processo de formação de cada um de nós, passa, indubitavelmente, pelo caminho de acesso à “singularidade da história [de cada um] e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com os seus contextos” (Nóvoa, 1992, p.115). Porque a barreira entre o *ser profissional* e o *ser pessoal* é ténue e subtil, e porque, acima de tudo “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Nóvoa, 1992, p.115).

Consciente que as palavras não são suficientemente “ricas” para expressar a riqueza de um sentimento, gostaria de transmitir (de uma forma claramente pessoal) o que representou um momento do percurso da formação inicial: o estágio pedagógico. A verdade é que nunca poderia falar do estágio, sem falar dos anos passados na universidade, sem falar de todas as minhas escolhas, incertezas, avanços e recuos, que fazem de mim aquilo que sou hoje, e que seguramente irão influenciar o que serei amanhã. *Determinante*. Seria esta a palavra escolhida para designar o que representou para mim o estágio pedagógico. Determinante porque fez-me olhar a vida com outros olhos; determinante porque representa e exprime muito mais do que conteúdos científicos e formais de aprendizagem: representa a descoberta, as relações, a vida em grupo, a socialização. De forma alguma representa uma rutura com o passado, mas sim a abertura a novas dimensões que se estendem num tempo. Este percurso pode então ser encarado como um projeto através da qual cada um de nós se reconhece e se forma. Não obstante, não seria autêntica se não reconhecesse que “as experiencias profissionais não são formadoras de *per si*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (Nóvoa, 1992).

Em relação à intervenção pedagógica, foi imperativo atender a quem se destina, e “escutar” as vozes daqueles que dão sentido, enaltecem e dão razão de ser a uma profissão tão cheia de complexidade, que é ser professor.

A preocupação por uma “eficácia”, naturalmente ligada a questões de estratégias a adotar, adequadas à singularidade de cada contexto e de cada indivíduo que a ele pertence, constituiu, sem dúvida, um grande desafio. Na realidade, esta preocupação, ao

mesmo tempo que me fortalecia também me tornava vulnerável, pois ela própria era agente central na minha formação e situava-se num tempo e num espaço limitado.

Assumir as potencialidades de um modo de fazer pedagogia baseada na ação da criança, definiu o meu objeto de estudo, e o ponto de partida para um ciclo de investigação-ação, que mais que tudo, procurou escutar os interesses e necessidades das crianças. Ter consciência desta necessidade obrigou a um permanente processo reflexivo e crítico, concretizado pelo cruzamento da teoria e da prática, no antes, no durante e no depois da ação. Não por acaso a incidência deste relatório recai sobre a noção de investigação-ação. Reconhecer a importância de uma postura reflexiva, encarando-a como um modo de estar na vida, permitiu, não só, adequar, contextualizar e dar sentido à aprendizagem, bem como creditar as crianças e as suas experiências.

Contudo, “o ser investigador” conduz-nos a outras fronteiras que se prendem com o distanciamento e a subjetividade (que existe em cada um de nós) e ainda com o fator tempo, que por ser tão limitado não permitiu o desenvolvimento de um novo ciclo de investigação-ação.

Neste sentido, e consciente das limitações subjacentes a esta investigação, importa responder à questão que legitimou todo um conjunto de decisões e de caminhos a percorrer. Efetivamente, quando as crianças constroem o seu conhecimento de uma forma ativa e cooperativa, a sua aprendizagem é muito mais significativa. A essência de uma aprendizagem ativa e cooperativa está na capacidade do docente despoletar situações que coloquem as crianças perante novos dilemas, sendo certo que “é preciso saber dirigi-las deixando-as livres ao mesmo tempo” (Castorina, *et al.*, 1996, p.88).

É imperativo que estes últimos parágrafos não são um término, mas sim o princípio de um caminho reflexivo a percorrer...marcado por um sem número de aprendizagens mútuas a desenvolver. Na incerteza de um futuro próximo resta-me procurar oportunidades que traduzam o início de uma nova etapa pois, tal como sublinha Miguel Torga, “recomeça...se puderes, sem angústia e sem pressa e os passos que deres, nesse caminho duro do futuro, dá-os em liberdade, enquanto não alcances não descanses, de nenhum fruto queiras só metade” (s/p, 1994).

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Álvarez, I. & Guasch, T. (2006). Diseño de Estrategias Interactivas para la Construcción de Conocimiento Profesional en Entornos Virtuales de Enseñza y Aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*. N.º14. Retirado de: <http://www.um.es/ead/red/14/>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aroeira, M.; Soares, M.; Mendes, R. (1996). *Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender*. São Paulo: FTD.
- Azevedo, M. (1993). *A influência dos jogos e materiais, pedagógicos na construção dos conceitos em matemática*. São Paulo: Ed. Unidas. Retirado de: <http://www.veronicaweb.com.br/download/textoDIDATICA.pdf>
- Barbosa, P.; Oliveira, A. & Brito de Maria, R. (2010). *Desafios matemáticos por meio dos materiais didáticos “blocos lógicos”, “peças retangulares” e “peças poligonais”*. Encontro Paraibano de Educação Matemática. Retirado de: <http://www.sbempb.com.br/anais/arquivos/trabalhos/MC-19496966.pdf>
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Besa, N. & Fontain, A. (2002). A aprendizagem cooperativa Numa Pós-Modernidade Crítica. Educação, Sociedade e Culturas. *Sociedade & Cultura*. N.º 18, pp.123-147.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Retirado de: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20materiaisdid%C3%A1cticos.pdf>
- Brikman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, A. (2003). Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. N.º3, pp.113-133.

- Capisiano, H. (1992). Imagem Corporal. *Psicossomática Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.179-194.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*. N.º19, pp.109-126.
- Carvalho, G.; Azevedo, F. & Sardinha, M. (2009). Modelos e práticas em literacia. Lisboa: Lidel.
- Castorina, M.; Lerner, D. & Oliveira (1996). *Piaget - Vygotsky, novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática.
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores.
- Correia, A. (2009). *A Pedagogia em Movimento. Expressões Artísticas para uma acção educativa inovadora*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Custódio, P. (2011). A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP - um breve apontamento. *Interações*. N.º19, pp.127-141.
- Cruz, A. (2010). *A contradição humana*. Alfragide: Editora Caminho.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º19 (2), pp.21-50.
- Fernandes, E. (2000). Se até a Barbie diz que não gosta de Matemática. *Educação e Matemática*. N.º56, p.13-25.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º2 (14), pp.273-291. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fino, C. (2003). *O lugar das tecnologias na formação inicial de professores: o caso da Universidade da Madeira*. Universidade da Madeira.
- Firlik (1994). *Promoting Development Through Constructing Appropriate Environments: Preschools in Reggio Emilia, Italy*. Retirado de: <http://www.springerlink.com/content/x682316160870058/fulltext.pdf>
- Formosinho, J. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *A Pedagogia Do Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Fromberg, D. (1987). Play issues in early childhood education. *Continuing issues in early childhood education*. Nova Iorque: Merrill Macmillan. Retirado de: <http://www.issa.nl/members/articles/pdf/5011853.pdf>
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C.; Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação*. N.º88. Retirado de: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf
- Honorato, A. (2012). A imaginação e a infância. Retirado de: http://www.gedest.unesc.net/seilacs/infancia_aureliahonotato.pdf
- Lionni, L. (2007). *A maior casa do mundo*. Matosinho: Kalandraka Editora.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, A. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Ministério de Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério Da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular – Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da educação (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2007). *Explorando. Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Ministério da educação.
- Ministério da Educação (2008). *A experiência matemática no Ensino Básico. Comunicação Matemática*. Ministério da Educação.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (1998). A organização social do Trabalho de Aprendizagem no 1.ºCiclo do Ensino Básico. *Inovação*. N.º11, pp.77-98.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E. & Cunha, V. (2006). La práctica supervisada en la formación continuada docente a distancia: desafíos a vencer y construcción de nuevas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*. Retirado de: <http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>
- Oliveira, V. & Vieira, L. (2010). *A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. EPCT*. Retirado de: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (2007). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a11v17n37.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção*. São Paulo: Artmed.
- Piletti, N. (1993). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática.
- Planchard, E. (1979). *Introdução à Pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Portugal G. (s/d). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro.

- Portugal, G. & Laevres, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prole (2005). O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia. Casa da Leitura. Gulbenkian. Retirado de: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf
- Regulamento dos cursos de 2.º Ciclo de estudos da Universidade da Madeira (2012). *Regulamento específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira.
- Reinhardt, R. (2008). Parceria Entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária. *Boletim de Saúde*. N.º 2. Retirado de: <http://www.esp.rs.gov.br/img2/ParcerEscolComunid.pdf>
- Reis, L. (2010). *Estratégias de aprendizagem ativa para reduzir o fracasso escolar: papel do psicopedagogo*. Retirado de: <http://proerdpmf.files.wordpress.com/2010/07/aprendizagem-ativa1.pdf>
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições pedagogo.
- Sá, J. & Varela, P (2007). *Das Ciências Experimentais à literacia – Uma proposta didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Salomão, H. & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Santana, I. (1998). A avaliação em cooperação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Escola moderna*. N.º 2. (5).
- Santana (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

- Santi, R.; Durero, A.; Bol, H.; Constable, J. & Turner, J. (2009). El color y la acuarela. La importancia de explorar los materiales artísticos. *El Educador*. Retirado de: http://www.eeducador.com/images/stories/documentos_descarga/Revistas_eeducador/4363_elcolor.pdf
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*. N.º8, pp.103-115.
- Santos Guerra, M.; Azevedo, J. (2002). *Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 11-31. Retirado de: http://www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Como_num_espelho_texto_um.pdf
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2009). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*. N.º 55.
- Schilder, P. (1994). *A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sim-Sim (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. *ABZ da leitura. Orientações Teóricas*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf
- Sousa, J. & Fino, C. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Revista Educação & Cultura Contemporânea*. N.º 5 (10). Retirado de: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/57AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>
- Souza de Freitas, A. (2004). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Teixeira, A. (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: INEP.
- Torga, M. (1994). *Antologia Poética*. Retirado de: <http://bibliotecavieiraaraujo.pbworks.com/w/page/12711689/Miguel%20Torga>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. N.º 3 (31), pp.443-466. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>
- Vasconcelos e Sousa (1998). *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Vicente (2004). *Razão e diálogo*. Porto: Porto editora.

Veiga, M. (2000). *Ler ou não ler - eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Casa da leitura: Gulbenkian.

Veloso, R. (s/d). *Curtir a Literatura Infantil no Jardim-de-infância*. Universidade do Minho. Retirado de:

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000792_CLI.pdf

Zabalza, M. (1996). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.