

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Carina Pita Rodrigues**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2014

JMa

Rel

T/M UMA  
37  
ROD REL  
EX.2

73265  
K0HA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Carina Pita Rodrigues**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



ORIENTAÇÃO  
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação

**Ana Carina Pita Rodrigues**

**Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de  
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia**

Funchal, junho de 2014



***As crianças aprendem aquilo que vivem:***

*Se uma criança vive criticada,  
aprende a condenar.*

*Se uma criança vive humilhada,  
aprende a sentir-se culpada.*

*Se uma criança é estimulada,  
aprende a confiar.*

*Se uma criança é valorizada,  
aprende a valorizar.*

*Se uma criança vive no equilíbrio,  
aprende a ser justa.*

*Se uma criança vive em segurança,  
aprende a ter fé.*

*Se uma criança é bem aceite,  
aprende a respeitar.*

*Se uma criança vive na amizade,  
aprende a encontrar o amor no mundo.*

(Harris & Nolte, 2005, p. 103)

#### IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **Agradecimentos**

A elaboração deste relatório marca o fim de um percurso acadêmico guiado por um sonho de infância. Por detrás da realização pessoal que o mesmo representa esconde-se o contributo de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, participaram nesta caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho, a quem desejo, neste espaço, deixar o meu sincero reconhecimento e agradecimento. Na impossibilidade de mencionar todos os professores, colegas e amigos que acompanharam deste percurso, gostaria de, pelo menos, destacar algumas das pessoas que pela sua importância e constante apoio não podem ser esquecidas.

Em primeiro lugar, dirijo um agradecimento à minha orientadora científica do relatório, prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Fernanda Gouveia, que pelas críticas, sugestões e interrogações fez-me refletir sobre a melhor forma de exprimir no papel toda a prática de estágio. Pela minuciosa forma como leu este relatório, pela orientação, paciência e constante disponibilidade. Pelo contributo inestimável, o meu pessoal reconhecimento.

À prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Gorete Pereira, orientadora científica de estágio, pela orientação, apoio e incentivo ao longo do estágio. Estou muito grata.

À educadora cooperante, Mestre Ana Rita Barbosa, pela partilha de conhecimentos, pela atenção, apoio, confiança, amizade e por acreditar sempre em mim. Pela liberdade de ação que me concedeu no desenvolvimento da intervenção pedagógica. Pelos momentos de reflexão conjunta que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Acima de tudo, pela excelente pessoa e profissional que é.

À educadora Ivone pela partilha de ideias, conhecimentos e por dar continuidade às atividades muitas vezes iniciadas por mim.

Às ajudantes de ação sócio educativa, Dona Perpétua e Dona Lucília, agradeço todo o apoio ao longo da intervenção pedagógica sem descurar o carinho e atenção com que sempre me trataram.

Às crianças da *Sala Azul*, pelo carinho e afeto. Pelas aprendizagens partilhadas, pelos desafios, sorrisos e gargalhadas, pelas brincadeiras. Por terem construído comigo uma relação de amizade, confiança e partilha, mediada pelos mais nobres sentimentos. Serão sempre recordados como “os meus meninos”.

Aos encarregados de educação, pela aceitação e constante colaboração.

## VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

À diretora da Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar do Areeiro e restante comunidade escolar, pela forma como me acolheram na escola. Pelo carinho e respeito pautado pelas boas relações interpessoais estabelecidas diariamente.

A todos os professores que me acompanharam ao longo da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular aos professores das unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional e Prática de Ensino Supervisionada que, pela partilha de conhecimentos e experiências, contribuíram para os primeiros passos na construção da minha identidade profissional.

Às minhas colegas e amigas, Lorene Rodrigues, Paula Alves e Tatiana Camacho, pela amizade, apoio, incentivo e companheirismo. Pelas aprendizagens partilhadas e pelo trabalho cooperativo ao longo deste percurso. Por terem feito esta caminhada comigo.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes, por acreditarem e incentivarem-me a seguir o meu sonho mesmo quando algumas pessoas tentaram travar-me com comentários derrotistas acerca desta profissão. Pelo carinho, compreensão e apoio, pelas palavras de incentivo, pelos ensinamentos da vida, por acreditarem em mim, por se alegrarem com as minhas vitórias e por compreenderem as minhas ausências nos fins de semana. Muitas palavras poderiam ser ditas mas o espaço tornar-se-ia demasiado pequeno. Hoje, apenas uma faz sentido. Obrigada! E porque “dedicatória é quando todo o amor do mundo decide exhibir-se numa só frase”<sup>1</sup>, a eles dedico este trabalho.

Às minhas irmãs, por estarem sempre disponíveis para me ouvir, por acreditarem e pela colaboração na revisão de alguns textos.

Ao Rogério, pelo carinho, companheirismo, incentivo e constante disponibilidade. Por me apoiar em todos os momentos, em especial nos mais críticos. Por tudo o que representa e que não precisa de traduzir-se em palavras.

Àqueles cujo nome não consta nesta lista mas que, de alguma forma, manifestaram o seu apoio, encorajamento ou colaboração.

A todos, um sincero agradecimento!

---

<sup>1</sup> Falcão, A. (2010). *Mania da Explicação*. Cascais: Edições Vogais & Companhia.

### Resumo

O presente relatório foi elaborado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo constrói-se em torno da *práxis* pedagógica desenvolvida no contexto da Educação de Infância, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro, com um grupo de crianças de 2, 3 e 4 anos.

O *corpus* do relatório congrega, numa primeira parte, um enquadramento teórico e metodológico que fundamenta toda a ação pedagógica. Numa segunda parte apresenta-se a intervenção pedagógica *in loco* apoiada no percurso metodológico da investigação-ação. O desejo profundo de melhorar a qualidade da intervenção pedagógica e a necessidade, para tal, de investigar levou-nos a adotar uma metodologia de investigação-ação que, impulsionando a dimensão reflexiva e investigativa do educador, permitiu dar resposta a algumas indagações.

No decorrer da *práxis* procurou-se envolver as crianças numa aprendizagem experiencial de forma a fomentar aprendizagens com significado, partindo da visão da criança como um ser com competência para participar no processo de construção da sua aprendizagem. Estas são as linhas centrais do processo de edificação da intencionalidade educativa, as quais aspiram a uma pedagogia-em-participação que colabore no desenvolvimento dos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças.

No final, é feita uma reflexão crítica de todo o estágio, destacando a sua importância para o desenvolvimento da identidade profissional neste contexto de formação inicial, admitindo de antemão que a identidade é revelada enquanto caminho. E o caminho faz-se a caminhar... num percurso de procura sempre inacabado.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Experiencial; Educação de Infância; Identidade Profissional; Intervenção Pedagógica; Investigação-Ação; Pedagogia-em-Participação.

### **Abstract**

This report was prepared for the degree of master in Preschool Education and Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of basic education. The same is constructed around pedagogical praxis developed in the context of Early Childhood Education in the Primary School 1. Third cycle with the Preschool Megrim, with a group of children aged 2, 3 and 4 years.

The corpus of the report brings together, in a first part, a theoretical and methodological framework that underlies all pedagogical action. The second part presents the pedagogical intervention in loco supported the methodological approach of action research. The deep desire to improve the quality of educational intervention and the need for such, investigating led us to adopt a methodology of action research that boosting the size of the investigative and reflective educator allowed to answer some questions.

During the practice sought to engage children in experiential learning in order to foster meaningful learning, based on the vision of the child as a being with the power to participate in the construction process of their learning. These are the central lines of the building of the educational process intentionality, which aspire to a pedagogy-in-interest to collaborate in the development of levels of involvement and emotional well-being of children.

In the end, a critical reflection of the entire stage is taken, highlighting its importance to the development of professional identity in this context of initial training, admitting beforehand that identity is revealed while walking. And the path is made by walking ... a journey of looking always unfinished.

**Keywords:** Experiential Learning; Early Childhood Education; Professional Identity; Pedagogical intervention; Research-Action; Pedagogy-in-Participation.

**Lista de Siglas**

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
<b>DB</b>	Diário de Bordo
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
<b>EI</b>	Educação de Infância
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar
<b>PCE</b>	Projeto Curricular de Escola
<b>PCG</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>RP</b>	Roteiro da Planificação
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento das Crianças
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento de Crianças



## Índice

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>VIII</b>
<b>Lista de Siglas.....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM .....</b>	<b>XIII</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>XVI</b>
<b>Índice de Tabelas.....</b>	<b>XVII</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico.....</b>	<b>6</b>
1.1 Construção da Identidade Profissional: O educador investigador e prático reflexivo .....	6
1.2 Gestão e Desenvolvimento Curricular na Educação de Infância .....	10
<b>Capítulo II – Enquadramento Metodológico .....</b>	<b>16</b>
2.1 Metodologia de Investigação .....	16
2.1.1 O método e as fases da investigação-ação.....	16
2.1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	22
2.1.3 Limites e validade da investigação .....	25
<b>Capítulo III - Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica .....</b>	<b>28</b>
3.1 O Construtivismo como conceção da Aprendizagem: uma conciliação de perspetivas cognitivas e socioculturais .....	28
3.2 Princípios da Ação Pedagógica .....	34
3.2.1 Pedagogia-em-Participação. ....	35
3.2.2 Aprendizagens significativas: valorizando as conceções prévias das crianças como ponto de partida para novas aprendizagens. ....	37

## XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

3.2.3 A Aprendizagem Cooperativa: o suporte de uma aprendizagem coconstruída.....	39
3.2.4 A Diferenciação Pedagógica: uma estratégia suscetível de atender às especificidades das crianças. ....	41
3.2.5 Estimulação do desenvolvimento da linguagem e comunicação oral na educação de infância .....	43
<b>Capítulo IV – Intervenção Pedagógica <i>in loco</i> .....</b>	<b>46</b>
4.1 Contextualização do Ambiente Educativo .....	46
4.1.1 O meio envolvente.....	47
4.1.2 A instituição educativa: caracterização e estrutura organizacional. ....	48
4.1.3 A sala de atividades: organização do espaço e dos materiais pedagógicos.....	50
4.1.4 O grupo de crianças. ....	55
4.2 Questão Orientadora da Investigação-Ação .....	60
4.3 Intervenção Pedagógica na <i>Sala Azul</i> .....	62
4.3.1 Dia do Brinquedo: uma oportunidade de estimulação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças.....	64
4.3.2 A Alimentação. ....	67
4.3.3 O Pão por Deus. ....	74
4.3.4 Trabalho em Projeto: “Construção de um fantocheiro” .....	80
4.4 Interação com a Comunidade Educativa .....	89
4.4.1 Campanha de recolha de alimentos. ....	89
4.5 Avaliação.....	92
4.5.1 Avaliação do grupo.....	93
4.5.2 Avaliação específica de uma criança. ....	95
4.6 Análise e interpretação dos dados emergentes da investigação-ação .....	97
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>99</b>
<b>Referências.....</b>	<b>103</b>

**Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM**

**Apêndice A** – Diários de bordo

**Apêndice B** – Transcrição de diálogos

**Apêndice C** – Plano de estratégias a implementar no projeto de investigação-ação

**Apêndice D** – Plano de intervenção na primeira semana de estágio

**Apêndice E** – Planificações semanais

**Apêndice F** – Fichas SAC – avaliação do grupo

**Apêndice G** – Fichas SAC – avaliação individual

### Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Triângulo de Lewin. ....	18
<b>Figura 2.</b> Esquema da <i>espiral auto-reflexiva</i> de Lewin. ....	19
<b>Figura 3.</b> Esquema das fases da investigação-ação.....	20
<b>Figura 4.</b> Planta da <i>Sala Azul</i> . ....	51
<b>Figura 5.</b> Teatro de fantoches "O menino que só gostava de arroz".....	69
<b>Figura 6.</b> Visita de estudo à horta da mãe da Liliana.....	71
<b>Figura 7.</b> Plantação de feijões na horta da escola. ....	71
<b>Figura 8.</b> Elaboração do individual de mesa.....	73
<b>Figura 9.</b> Visita de uma avó para partilhar a experiência vida sobre a tradição do Pão por Deus. ....	75
<b>Figura 10.</b> Exploração dos frutos: tocar, cheirar e provar os frutos de Outono.....	78
<b>Figura 11.</b> Prova da casca da laranja.....	79
<b>Figura 12.</b> Teia de ideias e planificação do projeto. ....	83
<b>Figura 13.</b> Pintura do caixote para o fantocheiro.....	84
<b>Figura 14.</b> Pedido de colaboração dos pais.....	86
<b>Figura 15.</b> Construção de fantoches.....	87
<b>Figura 16.</b> Dramatização da história "O Príncipe, a Princesa e a Bruxa má".....	88
<b>Figura 17.</b> Elaboração do cartaz. ....	90
<b>Figura 18.</b> Pintura do caixote para depositar os bens alimentares. ....	90
<b>Figura 19.</b> Entrega dos donativos aos voluntários do Banco Alimentar Contra a Fome.....	91

**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Azul. ....	59
<b>Gráfico 2.</b> Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala Azul.....	60
<b>Gráfico 3.</b> Gráfico de avaliação diagnóstica do bem-estar emocional e implicação. ....	94
<b>Gráfico 4.</b> Gráfico de avaliação final do bem-estar emocional e implicação. ....	94

### Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Esquema-guia de apoio ao professor-investigador na construção do projeto de investigação.....	21
<b>Quadro 2.</b> Os espaços físicos da EB1/PE do Areeiro.....	49
<b>Quadro 3.</b> Rotina diária da Sala Azul.....	53
<b>Quadro 4.</b> Horário das atividades de enriquecimento curricular.....	53
<b>Quadro 5.</b> Interesses e necessidades das crianças da Sala Azul.....	57
<b>Quadro 6.</b> Transcrição de um diálogo de apresentação no dia do brinquedo.....	65
<b>Quadro 7.</b> Transcrição de um diálogo de apresentação "O meu brinquedo é... um bebé". ....	67
<b>Quadro 8.</b> Transcrição de um diálogo sobre a história "A Lagartinha muito Comilona.....	68
<b>Quadro 9.</b> Transcrição de um diálogo sobre o prato saudável realizado em interação com as famílias.....	72
<b>Quadro 10.</b> Transcrição de um diálogo de exploração dos frutos de Outono.....	76
<b>Quadro 11.</b> Transcrição do diálogo sobre a formação de conjuntos.....	77
<b>Quadro 12.</b> Transcrição da ocorrência que desencadeou o projeto de construção do fantocheiro.....	80
<b>Quadro 13.</b> Transcrição de um diálogo sobre experiências pessoais relacionadas com o tema do projeto.....	82
<b>Quadro 14.</b> Transcrição de um diálogo de classificação dos fantoches.....	85
<b>Quadro 15.</b> Transcrição do diálogo que despoletou o desejo de realizar uma campanha de recolha de alimentos.....	89
<b>Quadro 16.</b> Fichas SAC utilizadas para realizar a avaliação do grupo de crianças da <i>Sala Azul</i> .....	93
<b>Quadro 17.</b> Objetivos e iniciativas de ação.....	96

**Índice de Tabelas**

**Tabela 1.** Avaliação individual de uma criança (Ficha 1i). .....95

## XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Introdução

O presente relatório surge após a conclusão do estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Areeiro, com um grupo de crianças de 2, 3 e 4 anos.

A intervenção pedagógica decorreu ao longo de 8 semanas, com início no dia 7 de outubro de 2013 e término no dia 9 de dezembro de 2013, concretizando-se num total de 120 horas presenciais.

Apesar do plano de estudos compreender as valências de Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, por razões de avaliação externa tivemos de optar por realizar o estágio final apenas numa das valências. Assim, na impossibilidade de desenvolver a prática de estágio nas duas componentes educativas, a motivação que presidiu à escolha da vertente de educação pré-escolar centrou-se essencialmente na relevância de um incentivo intrínseco de querer priorizar esta área e, para tal, desenvolver uma maior aprendizagem experiencial e conquista do saber-fazer profissional.

De acordo com Formosinho (2001) a prática pedagógica caracteriza-se por ser “a componente curricular da formação profissional (...) cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 50). O estágio final, afigurando-se como o processo central de iniciação à profissão, permite uma aprendizagem experiencial apoiada e integrada, bem como o desenvolvimento do perfil de desempenho do educador e a promoção da construção da identidade profissional. A natureza do curso leva a que, no percurso académico tenhamos abordado conteúdos científicos que, mobilizados de forma significativa na prática, constituíram o suporte central da *práxis*. Ao permitir o confronto dialético entre crenças, aprendizagens, representações pessoais e a realidade concreta do contexto educativo, facilita a ampliação do repertório de conhecimentos e competências impulsionadas pela prática reflexiva.

Neste enquadramento, importa realçar que a avaliação do estágio pedagógico constitui uma prática sistemática no decurso do mesmo “visando a análise e discussão das actividades

individuais e de grupo, no sentido de superar erros ou dificuldades e, conseqüentemente, conduzir o estagiário a um aperfeiçoamento contínuo da actividade docente”<sup>2</sup>

Em termos de estrutura, o *corpus* do trabalho não obedece a uma norma específica. Apenas as referências e as citações diretas e indiretas, surgem de acordo com as normas da *American Psychological Association* (6º edição). Importa referir que todo o texto foi redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, à exceção das citações diretas, que prevalecem de acordo com a ortografia original. Ainda a nível do texto, ao longo do relatório utilizaremos a expressão Educação de Infância (EI) em detrimento da expressão educação pré-escolar por considerarmos que esta última subentende uma excessiva centralidade na preparação para a escola, descurando as verdadeiras finalidades que devem caracterizar a educação de infância.

Por questões éticas, os nomes das crianças são fictícios e os registos fotográficos apresentados foram autorizados pelos respetivos encarregados de educação, tentando-se salvaguardar ao máximo a identidade e dignidade das crianças.

Os conteúdos que integram o relatório estão organizados em quatro grandes capítulos que integram a componente teórica, metodológica e prática, os quais se desdobram em alguns tópicos apresentados de forma coerente e sequencial. Ao início de cada capítulo antecede uma citação que envolve o leitor numa espontânea reflexão sobre o conteúdo do capítulo.

O primeiro capítulo, correspondente a um enquadramento teórico, procura fazer uma abordagem transversal a questões em torno da EI e do desenvolvimento profissional do educador. Para tal, aborda-se a temática da construção da identidade profissional referindo a dimensão reflexiva e investigativa do educador e por fim, faz-se alusão às bases do desenvolvimento curricular na EI.

Num segundo capítulo, o enfoque recai sobre a metodologia de investigação utilizada no decorrer da *práxis* educativa – a investigação-ação – cuja finalidade nuclear é o processo de mudança/melhoria da ação. Na abordagem realizada, para além do destaque atribuído às fases metodológicas, enfatiza-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados bem como a validade e os limites da investigação.

Segue-se o terceiro capítulo que congrega a perspetiva teórica de diversos autores que contribuíram para o desenvolvimento da conceção construtivista da aprendizagem. No seguimento do capítulo dá-se ênfase aos princípios da ação educativa, evidenciando a pedagogia-em-participação como suporte da intencionalidade educativa. Esta abordagem

---

<sup>2</sup> In, Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, artigo 13.º, alínea n.º1.

abrange princípios e estratégias baseadas em conceitos amplos relacionados com a aprendizagem das crianças no contexto educativo e que se afiguram como alicerce dos ambientes construtivistas. Referimo-nos essencialmente a estratégias que permitem a criação de um contexto pedagógico diferenciado, pautado pela aprendizagem cooperativa e aprendizagens significativas.

O quarto capítulo corresponde à dimensão empírica integrando uma narrativa das experiências vivenciadas no seio da *práxis* pedagógica inerente ao estágio. Uma vez que o ato educativo não se esgota na interface educador-criança, considerou-se pertinente clarificar os contextos que contribuem para a sua educação pelo que este capítulo comporta a caracterização do meio envolvente, da instituição educativa, da sala de atividades, do grupo e das famílias. De seguida, explicita-se a questão orientadora da investigação-ação assim como os objetivos delineado. O percurso de reflexão, investigação e ação para dar resposta à problemática é evidenciada ao longo da análise da *práxis* que, para além dos interesses das crianças, centralizou-se na estimulação do desenvolvimento da linguagem oral. Salienta-se várias situações de aprendizagem proporcionadas ao grupo e o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa. Apresenta-se a avaliação realizada, tendo em conta a promoção do bem-estar emocional e de níveis elevados de implicação, recorrendo-se ao *Sistema de Acompanhamento de Crianças* (SAC) de Portugal e Laevers (2010). No final, procede-se a uma análise interpretativa dos dados emergentes da investigação.

As considerações finais resultam de uma reflexão sobre todo o percurso da intervenção pedagógica onde salientamos a importância do estágio na formação inicial, a construção da identidade profissional, e a importância da reflexão na prática (para a construção ativa do conhecimento), no processo formativo e o papel determinante da supervisão da educadora.

Finalizamos com a apresentação das referências que sustentaram cientificamente toda a intervenção e investigação desenvolvida e com os apêndices que contemplam os momentos de investigação, reflexão e planificação no decorrer da *práxis* pedagógica.



## **Capítulo I**

### **Enquadramento Teórico**

As profissões, em sentido restrito, têm o seu corpo, a sua alma e o seu lar: o corpo está nos seus saberes, a alma está nos seus valores, o lar está na sua autonomia. São os atributos principais da profissionalidade ou identidade profissional (Monteiro, 2005, p. 8).

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

Este primeiro capítulo incide, essencialmente, num enquadramento geral da EI e da profissão que lhe está associada – o educador de infância.

Para tal, abordar-se-á temas como a construção da identidade profissional no contexto da formação inicial uma vez que o estágio pedagógico assume relevante importância na construção da mesma. Nesta abordagem, atribui-se enfoque à dimensão pessoal e profissional do educador e à importância da reflexão e investigação como condição necessária à prática e ao desenvolvimento profissional do educador de infância. Enaltecemos, ainda, algumas das especificidades do desenvolvimento e gestão curricular na EI, esclarecendo algumas das ambiguidades que lhe estão subjacentes.

Esta abordagem afigurou-se-nos fundamental na medida em que, refletindo sobre os aspetos explicitamente vinculados à EI, permitiu-nos dar os primeiros passos na construção da intencionalidade de uma *práxis* de qualidade.

### 1.1 Construção da Identidade Profissional: O educador investigador e prático reflexivo

O educador de infância, como agente educativo, constitui uma peça fundamental na ação educativa. A sua identidade profissional está, inevitavelmente, ligada à prática pedagógica que promove a aquisição de uma identidade como um saber profissional próprio.

A identidade profissional constitui um processo que, não sendo estático, encontra na formação inicial o primeiro contexto de desenvolvimento, especialmente no âmbito da prática pedagógica, na qual se entrecruzam saberes e a sua mobilização e articulação ganha sentido concetual, tornando-se orientador da ação educativa (Alarcão & Roldão, 2009).

Preconizando a identidade como um processo de (re)construção contínuo, Nóvoa (1995) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.16). Como tal, é um processo individual que se processa no eixo passado-presente-futuro (Alarcão, 2010), o qual implica transformação e caracteriza-se por ser “um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16).

A construção da identidade profissional assenta, de acordo com Nóvoa (2000), em três aspetos essenciais: a *adesão* - pois ser educador implica a adesão a princípios e valores; a *ação*: que corresponde às opções pedagógicas adotadas pelo educador e que são influenciadas

por características tanto pessoais como profissionais; e a *autoconsciência*: pois é fundamental refletir sobre a *práxis* educativa de forma a produzir mudança e inovação na educação.

Numa abordagem às características da profissionalidade docente, mais concretamente à interação educador-educando, Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010) referem-se ao educador de infância como um profissional de desenvolvimento humano, consciencializando-nos de que o sucesso do seu desempenho “não depende apenas da competência profissional” (p.11). Neste desígnio, Machado (2007) afirma que ser educador é “ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste «nosso» tempo traçam essa «obrigatoriedade», e a natureza da profissão a isso conduz” (p. 216).

Partindo das asserções dos autores supramencionados, considera-se que as competências do educador, para além de fundamentadas nos conhecimentos científico-pedagógicos, são também influenciadas pelas características pessoais e aspetos intrinsecamente ligados à sua personalidade – o seu modo de ser e estar. A propósito, Perrenoud (1997) questiona: “será preciso alargar a noção de competências para nela se incluir todos os saber-ser e traços de personalidade requeridos pelo exercício da profissão docente?” (p. 180). Deste enquadramento, depreendemos que, ao longo do processo de construção da identidade profissional, a dimensão pessoal e profissional se entrecruzam. Desta forma, a profissionalidade do educador constitui “um processo humano de interação, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental” (Ribeiro, 1989, p.81).

Conclui-se que a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é, antes de mais, um processo individual, único e personalizado, com forte influência contextual e pessoal que envolve a experientiação de diferentes papéis, a observação sistemática, a problematização, pesquisa e investigação da *práxis* (Alarcão & Roldão, 2008).

De acordo com Barbosa (2013) o desenvolvimento profissional alicerçado numa atitude contínua de reflexão e questionamento pode contribuir para a formação da identidade profissional pois “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor [educador] se assuma como pesquisador” (Freire, 1997, p.32)

A necessidade de repensar, rever e questionar a prática pedagógica constitui o cerne de uma aprendizagem profissional na e através da ação. O questionamento da realidade educativa induz o educador a uma prática reflexiva contínua.

Na educação de infância, a reflexão pode ser entendida como a ação que conduz à reestruturação da *práxis* pedagógica no sentido de melhorar a qualidade da educação (Marques et al., 2007). Esta reflexão deverá ocorrer antes e após a ação mas também no decorrer da mesma, a partir da qual o educador pode delinear novas estratégias e soluções para a sua ação futura (Zeichner, 1993).

Ser educador reflexivo significa ser um “profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques et al., 2007, p.132). Desta forma, questiona, reflete, coloca hipóteses e experimenta, procurando um constante aperfeiçoamento da intervenção educativa.

Para Dewey (1953) a ação reflexiva implica considerar aquilo que se pratica à luz das razões que o justificam, assim como as consequências a que conduz. Ainda de acordo com o mesmo autor, a prática refletida causa uma abertura de espírito, o que permite ao educador examinar, frequentemente, a sua ação, indagando o porquê e o como daquilo que desenvolveu no contexto da sua ação. Nesta linha de pensamento Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem que ser profissional reflexivo “é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (p.8).

Através de um processo contínuo de reflexão, o educador torna-se “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentadamente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999, p.105). Numa análise crítica à sua prática *in loco* bem como do seu desempenho permite aprimorar a sua intervenção, pois “a prática docente crítica (...) envolve o movimento dinâmico, dialéctico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2009, p.38).

Decorrente das concetualizações acima mencionadas surge o reconhecimento do educador como investigador da sua prática pedagógica. Se a reflexão implica racionalidade prática requer também uma atitude investigativa. Desta forma, o envolvimento dos educadores nos problemas vivenciados na *práxis* do dia-a-dia conduz a uma reflexão (como? porquê? para quê?) mas também a uma atitude investigativa no sentido de enquadrar e encontrar estratégias que lhe permitam resolver problemas e, conseqüentemente, melhorar e aumentar a qualidade da ação educativa. Desta forma, depreende-se que a prática reflexiva cruza-se inevitavelmente com a dimensão investigativa.

Ponte (2002) considera que a reflexão é um conceito muito próximo da investigação e que se trata de conceitos sobrepostos, reforçando a ideia ao afirmar que “não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo” (p.8).

A investigação-ação assume, desta forma, particular relevância nas práticas do educador como suporte de formação e desenvolvimento profissional. De acordo com Alarcão (2002) é através da investigação-ação que se pode concretizar tais propósitos pois:

além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do colectivo que é o corpo profissional dos professores (p. 223).

O educador que admite uma postura investigativa das suas práticas envolve-se num processo cíclico de pensar-fazer-pensar para investigar e criar mudança. O processo desencadeador da investigação ou pesquisa pode ser resultante de um problema identificado ou de uma dificuldade sentida no contexto educativo e tem como finalidade a melhoria do seu desempenho profissional e, por conseguinte, a qualidade das aprendizagens das crianças sendo certo que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8).

A investigação levada a cabo pelo educador-professor no contexto educativo assume um papel dinâmico na reconstrução da *práxis* educativa uma vez que:

é função da investigação, enquanto fonte de conhecimento, procurar tornar evidentes novas compreensões dos fenómenos investigados, contribuindo, nessa *práxis*, para a continuada (re)construção teórica dos pressupostos e das lógicas que sustentam as diferentes racionalidades ou paradigmas dominantes (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 193).

Assim, poderemos considerar que a reflexão e investigação constituem “um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (Garcia,1995, p. 60).

Nóvoa (1995) destaca o papel fundamental da formação reflexiva, enquanto promotora do desenvolvimento profissional, ao salientar que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por

uma reflexão crítica sobre a sua utilização" (p. 28). Assim, reconhece-se que a reflexão sobre a ação educativa é vital no desenvolvimento profissional pois permite atribuir um maior significado à mesma.

Na formação inicial e, mais especificamente no contexto de estágio, a reflexão em torno da ação torna-se mais enriquecedora quando partilhada com o orientador científico da universidade e com o educador cooperante, numa ação colaborativa.

Por fim, conclui-se que a natureza epistemológica da investigação do educador implica que este se envolva num processo de aprendizagem em que desenvolve:

um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas ao mesmo tempo, esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores se devem tornar reflexivas. (Alarcão, 2001, p.21-22)

## **1.2 Gestão e Desenvolvimento Curricular na Educação de Infância**

O conceito de currículo congrega uma pluralidade de interpretações e teorizações que oscilam entre a valorização dos saberes académicos e a relevância dos interesses das crianças.

Pacheco (2001) concebe o currículo como um conjunto de “decisões agrupadas num *continuum* que interliga as intenções à prática” e onde a ação educativa resulta de uma construção coletiva realizada de forma partilhada por todos os intervenientes no processo educativo (p.103). Complementando esta conceção, Leite (2002) refere que o currículo “não se esgota nos conteúdos a ensinar e aprender, isto é, não se esgota na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir e do viver e conviver com os outros” (p. 15).

Na EI, a ideia de currículo não se pode confundir com temas e conjuntos de aprendizagens predeterminados, pelo contrário, deve “ser visto como o que é importante na vida de crianças pequenas – o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo”. (David, 1990 citado por Serra, 2004, p. 33). Desta forma, pensar em currículo pressupõe uma reflexão sobre o que é que as crianças devem aprender e como devem aprender. Trata-se de “decidir e gerir o quê e como da aprendizagem (...) o para quem e o para quê” (Roldão, 1999, p.38). Desta forma, torna-se relevante ter como ponto de partida o sujeito que aprende,

respeitando a diferença, valorizando as suas características individuais, atitudes e valores com vista a um desenvolvimento global.

De entre as várias aceções que podem ser consideradas, podemos encarar a visão do currículo na EI como uma trajetória, uma viagem, um percurso, um caminho “por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado” (Kliebard, 1990 citado por Serra, 2003, p. 39). Neste sentido, o educador assume-se como um companheiro experiente onde, juntamente com as crianças planeia, organiza e avalia.

O educador desenvolve e gere o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, artigo II, alínea n.º1). Neste contexto, as OCEPE constituem “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13). Estas são uma referência comum a todos os educadores, no entanto não se trata de um programa formal pois não preveem aprendizagens a realizar pelas crianças mas sim um conjunto de indicações para o educador no que concerne à organização da componente educativa (ME, 1997). Constituem, pois, a possibilidade destes profissionais de educação disporem de uma referência explícita para situar e fundamentar a prática e as opções metodológicas subjacentes.

Para além das orientações relativas à organização do ambiente educativo, são definidas três grandes áreas de conteúdo: a área da formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e a área de expressão e comunicação. Esta última agrega o domínio das expressões motoras, dramática e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e ainda o domínio da matemática. A propósito da expressão “áreas de conteúdo”, torna-se pertinente ressaltar que esta fundamenta-se “na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” e como tal inclui conhecimentos mas também atitudes no âmbito do saber-fazer (ME, 1997, P. 47). Ao apresentar esta visão mais alargada, que não se limita à dimensão desenvolvimentista da criança, as OCEPE salientam a importância da valorização da componente cultural no contexto educativo.

Enquanto sugestões curriculares globais as OCEPE diferem de algumas conceções de currículo por terem um carácter mais geral e abrangente o que lhe confere a possibilidade de alicerçar diversos currículos e opções educativas, partindo do princípio de que o educador não deve ser um mero consumidor de currículo, mas sim um gestor flexível do mesmo.

A especificidade do desenvolvimento do currículo na EI permite evitar determinadas ambiguidades em termos de terminologia:

Não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação (...) não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades (Silva, 1990, p. 50).

A organização e desenvolvimento do currículo evidencia a clara autonomia concedida aos educadores para desenvolverem os seus projetos e planos de actividades, atendendo aos interesses e necessidades das crianças, comunidades e famílias. Esta flexibilidade inerente à configuração, gestão e desenvolvimento do currículo na EI, apresenta-se como uma mais-valia no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às especificidades dos contextos. A abertura e a flexibilidade que lhe é característica proporciona uma maior dinâmica de inovação e qualidade, sendo também uma oportunidade de procurar novas e cada vez melhores práticas pedagógicas num trabalho em equipa com os todos agentes que, direta ou indiretamente, desempenham um papel na educação (Ludovico, 2007).

O educador decide o rumo da educação, considerando as opções, interesses e motivações das crianças e face às necessidades manifestadas pelo grupo. As aprendizagens são transformadas em currículo, através de uma intencionalidade e estruturação coerente. Denote-se que o educador tem a liberdade de escolher um currículo pré-estruturado ou um currículo centrado na criança, privilegiando o seu desenvolvimento - um currículo emergente da criança ou um currículo coconstruído por ambos. Desta forma, considera-se que o currículo é cada vez mais construído e cada vez menos prescritivo. Nesta perspetiva do currículo construído pela criança incluem-se os modelos curriculares que enfatizam o seu desenvolvimento social, a criatividade e a expressão emocional. O currículo que coloca a ênfase na criança e nas suas escolhas surge em oposição aos currículos que exigem um planeamento formal com conteúdos que as crianças devem aprender, muitos deles relacionados com o programa do 1º ciclo do ensino básico. Estes diferem entre si através da ênfase colocada a cada uma das componentes determinantes no processo de desenvolvimento da ação educativa. As opções curriculares dependem, claramente, de pressupostos teóricos, dos valores e das crenças que lhe estão inerentes. Assim, optar por um modelo curricular

pressupõe refletir sobre um conjunto de opções teóricas relativas “à natureza humana, à natureza da aprendizagem e do conhecimento, da sociedade e da cultura” (Serra, 2004, p. 38).

Em traços gerais depreende-se que a elaboração do currículo na EI deve derivar de pressupostos teóricos que expliquem como é que as crianças se desenvolvem e aprendem, e, por conseguinte, da melhor forma de organizar o ambiente educativo e as oportunidades de aprendizagem visando o desenvolvimento holístico da criança. Na sua essência deve incluir situações de aprendizagem para que cada criança tenha a possibilidade de aprender conceitos, competências, atitudes e valores tendo por base uma orientação pedagógica ativa, autónoma e responsável certos de que “o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve” (Pacheco, 2001, p. 43).



## Capítulo II

### Enquadramento Metodológico

“A realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 9).

## Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo, pretende-se dar destaque à metodologia de investigação adotada no decurso do estágio como suporte de formação e desenvolvimento profissional em contexto de formação inicial.

A preocupação em compreender uma situação-problema emergente do contexto educativo, suscitou a vontade de conhecer e aprofundar a problemática, de agir, de encontrar e propor soluções numa tentativa sistemática de atribuir resposta a uma questão (Tuckman, 2000). A adoção da investigação-ação como metodologia pareceu possibilitar a concretização deste objetivo, uma vez que pressupõe “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, 1990 citado por Coutinho et al., 2009, p.360).

Ao longo deste capítulo procurar-se-á esclarecer as principais características subsumidas no conceito de investigação-ação, fazendo sobressair o contributo desta metodologia para a mudança educativa ao potencializar a indagação e reflexão permanente. Indissociável desta intencionalidade, propomo-nos, ainda, a apresentar as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação realizada em contexto de estágio bem como os limites e a validade da mesma.

### 2.1 Metodologia de Investigação

#### 2.1.1 O método e as fases da investigação-ação.

Definir o conceito de investigação-ação é, particularmente, uma tarefa complexa por razões como “a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.18). Porém, apesar de se tratar de um conceito ambíguo, procuraremos, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentar um périplo de definições e perspetivas defendidas por vários autores, evidenciando as suas características mais relevantes.

Uma das mais referidas e concisas definições é a do autor John Elliot (1991), que considera a investigação-ação como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, 1991 citado por Máximo - Esteves,

2008, p. 18). Na mesma linha de pensamento, Altrichter et al. citado por Máximo-Esteves (2008), afirma que,

A investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida. Os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam” (p.18).

Note-se, nesta perspectiva, o potencial da investigação-ação, enquanto recurso para o melhoramento da ação educativa e para o desenvolvimento/crescimento profissional dos próprios professores.

De forma a sintetizar as diversas perspectivas apresentadas por outros autores com credibilidade na matéria, McKernan (1998) apresenta uma definição pormenorizada do conceito de investigação-ação. O autor encara a investigação-acção como um processo reflexivo que caracteriza a investigação de uma problemática no sentido de aperfeiçoar a prática. Para tal, é necessário considerar algumas etapas fundamentais no processo de investigação guiada pelo investigador. Numa primeira fase o problema é definido e a partir daí é traçado um plano de ação específico. No decorrer da ação, a avaliação através da reflexão permite verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. A investigação-acção “é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998 citado por Máximo-Esteves, p.20).

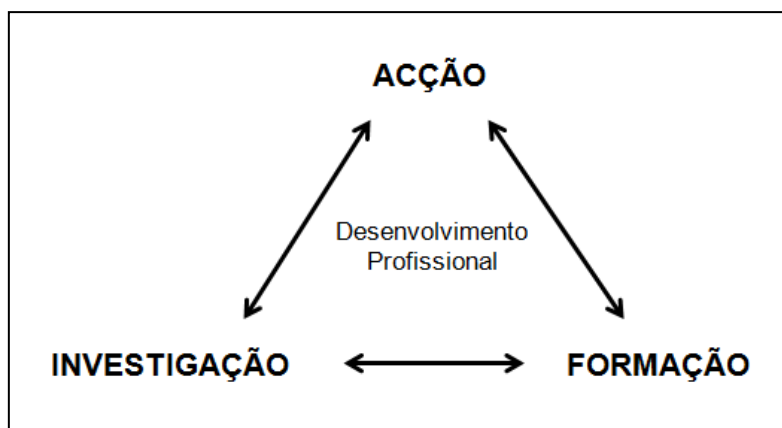
Ainda na perspectiva de McKernan (1998), a aplicação rigorosa e sistemática da metodologia preconizada pela investigação-ação promove o desenvolvimento profissional do professor como investigador e a melhoria do seu campo de ação.

Para finalizar e complementar as definições referenciadas pelos autores supramencionados, evidenciamos a opinião de Grundy e Kemmis (1988) que concebem a investigação-ação no campo educacional como uma metodologia em que o investigador envolve-se integralmente num processo de investigação e ação identificando estratégias de ação planeada, que são implementadas e submetidas sistematicamente à observação, reflexão e mudança. O objetivo poderá estar enraizado no desenvolvimento profissional ou no aperfeiçoamento de programas, práticas e/ou escolas. (Grundy e Kemmis, 1988 citado por Máximo-Esteves, 2008).

Os autores enfatizam como atributos centrais ao conceito de investigação-ação, “uma metodologia de investigação em concordância com os princípios propostos por Lewin, isto é, um *processo em espiral* de planificação, acção, observação e reflexão; a *participação* (...) e a noção de *acção estratégica*” (Grundy e Kemmis, 1997 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21). A acção estratégica é refletida intencional e racionalmente, traduzindo-se numa escolha consciente e deliberada (Máximo-Esteves, 2008). Neste processo de melhoria da acção, é indiscutível a necessidade do envolvimento de todos os intervenientes de forma participativa e colaborativa.

Por fim, destacamos a perspetiva de Lewin (1946) citado por Cadório e Simão (2013), que considera o desenvolvimento profissional dos professores subordinado a três dimensões indissociáveis que se interligam - a investigação, a acção e a formação indissociáveis, tal como podemos observar na tríade que segue (ver figura 1).

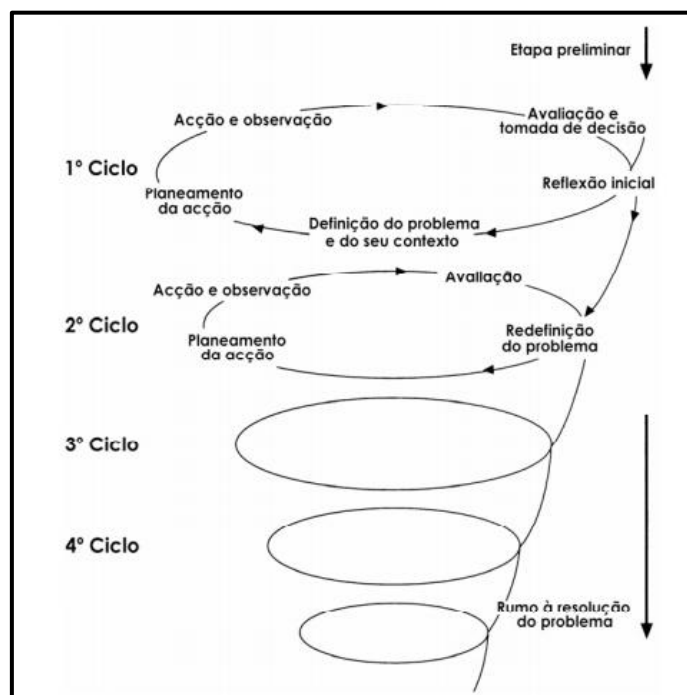
**Figura 1.** Triângulo de Lewin.



**Fonte:** Extraído de Latorre (2004) citado por Cadório e Simão (2013, p. 154).

Frisando a ligação entre as duas práticas - investigação e acção - parece pertinente analisar as fases do percurso metodológico consideradas na investigação desenvolvida no contexto do estágio. Vários autores acentuam o carácter cíclico desta metodologia, caracterizando-a por um “«vaivém» - espiral dialéctica - entre *la acción* y *la reflexión*, de maneira que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2003 citado por Coutinho et al. 2009, p. 361). Trata-se de uma sucessão contínua de planificação, acção, observação e reflexão. A propósito, Santos, Morais, e Paiva (2004) apresentam, a partir da espiral auto-reflexiva de Lewin, o processo cíclico das fases da metodologia de investigação-ação (ver figura 2).

**Figura 2.** Esquema da *espiral auto-reflexiva* de Lewin.



**Fonte:** Santos, Morais & Paiva (2004, p. 340).

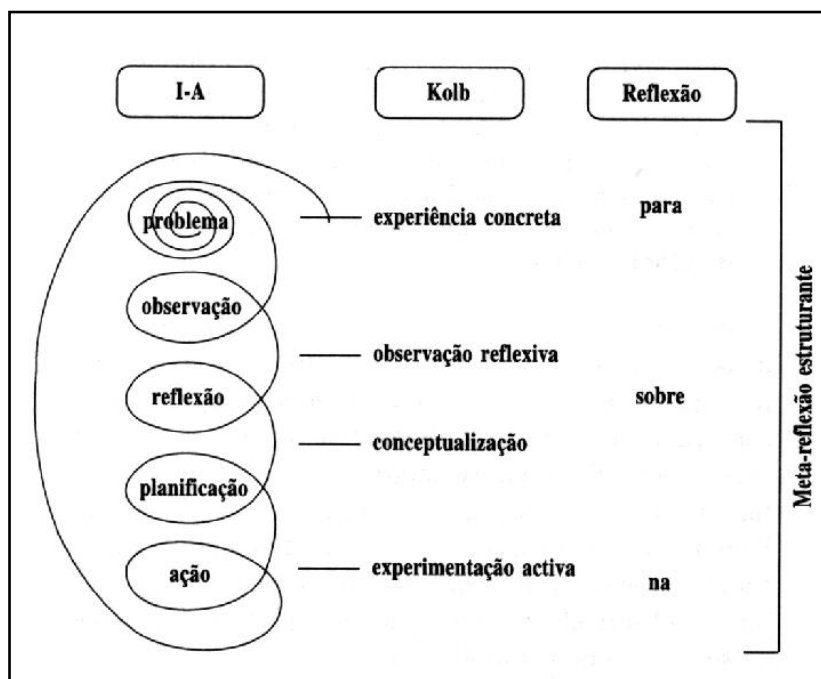
Como se pode observar na figura 2, o processo de desenvolvimento da investigação-ação não se circunscreve a um único ciclo. Uma vez que, com esta metodologia, pretende-se efetuar mudanças para alcançar melhorias, a sequência das fases repete-se em espiral, ao longo da investigação, de forma a que o professor/investigador possa proceder a reajustes no plano de implementação consoante a análise dos dados provenientes da ação.

Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008) expõe, numa visão muito simples, mas simultaneamente esclarecedora, o desenrolar do processo da investigação-ação, abrangendo as seguintes operações: *a) planear com flexibilidade*, *b) agir*, *c) refletir*, *d) avaliar/validar* e *e) dialogar*. *Planear com flexibilidade* implica que o professor-investigador reflita sobre: as suas experiências e as dos outros; as observações realizadas às crianças; e, a avaliação da sua intervenção educativa, decidindo o que deve alterar e o que deve manter. A segunda operação, correspondente ao *agir*, engloba as pesquisas no terreno, emergentes das práticas do professor, por meio da observação, e o registo da forma como os alunos aprendem. A operação - *refletir* - compreende o processo de análise crítica dos dados recolhidos, na operação anterior, no sentido de encontrar um rumo para a análise. Nesta fase, verifica-se a importância de utilizar um instrumento de registo e análise de dados. *Avaliar/validar*, envolve a avaliação das decisões tomadas por meio da observação dos

efeitos das mesmas. A última operação - *dialogar* - destaca a importância de partilhar pontos de vista, estratégias e interpretações com diferentes intervenientes. A colaboração configura-se como fundamental para a realização de um projeto com qualidade.

Acentuando a ação reflexiva *na, sobre e para a ação*, Alarcão (2002) atribui um papel de destaque ao conceito de prático reflexivo de Schön, como elemento fundamental do desenvolvimento profissional. Subjaz a esta conceção a ideia de que uma constante atitude de reflexão ajuda a equacionar e resolver situações-problemas e indagações que surgem no contexto educativo (Alarcão, 2010). No entanto, para ser eficaz na resolução dos problemas e na definição objetiva de estratégias interventivas, a reflexão “precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes delas resultantes” (Alarcão, 2010, p. 50). Neste âmbito, a metodologia de investigação-ação apresenta-se com potencialidade para contribuir para este objetivo. A autora apresenta a sua concetualização acerca das fases da investigação-ação, em forma de espiral, contemplando duas dimensões - o *problema* e a *observação* (ver figura 3).

**Figura 3.** Esquema das fases da investigação-ação.



Fonte: Alarcão (2002, p. 229).

O processo inicia-se com a identificação de um **problema**, emergente da prática pedagógica, ao qual se pretende solucionar. Assumido como problema, procura-se

compreendê-lo na íntegra, num processo de análise decorrente, sobretudo, da **observação** e da **reflexão**. A fase posterior exige a **planificação** de soluções a pôr em prática. A **ação** assume a característica de experimentação ativa através do qual observamos os efeitos resultantes da mesma. A partir daqui procede-se à (re)planificação da ação, entrando num novo ciclo de investigação e ação. Evidencia-se, assim, a visão reflexiva de Schön através das componentes de reflexão “na ação e sobre a ação”, fundamentais na metodologia de investigação-ação.

Latorre (2007), acentua a importância do professor como prático reflexivo ao afirmar que,

Desde la perspectiva de la reflexión en la acción, la práctica educativa se ve como una actividad reflexiva, que requiere de una actuación diferente a la hora de afrontar y resolver los problemas educativos (...) un profesional que reflexiona en la acción y que, en la reflexión, construye nuevas estrategias de acción, nuevas formas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir las situaciones problemáticas (p. 19).

A realização de um projeto de investigação-ação requer a aplicação prática e a orientação prudente de um plano de investigação. Nesta linha de pensamento, Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008) apresenta-nos um “esquema-guia” com uma sucessão de tarefas a seguir, servindo de referência ao professor-investigador (ver quadro 1).

**Quadro 1.** Esquema-guia de apoio ao professor-investigador na construção do projeto de investigação.

Esquema-guia
<p><b>1. Contexto escolar</b></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 projeto?</p>
<p><b>2. Foco do projeto de investigação</b></p> <p>Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p>
<p><b>3. Fundamentação</b></p> <p>Por que é que o tópico seleccionado 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><b>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</b></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><b>5. Critérios de eficiência</b></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><b>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</b></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><b>7. Fontes de informação</b></p> <p>Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, Web sites da internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p>
<p><b>8. Recursos necessários</b></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.

### 2.1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A recolha de dados decorrentes da *práxis* assumiu um papel crucial ao longo do processo investigativo. O recurso a diferentes técnicas entendidas como “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1976, p.78) permitiu, refletir em torno do problema identificado, bem como da implementação prática de estratégias, no sentido de operar as mudanças pretendidas.

Atendendo à dinâmica de ação da nossa investigação, utilizou-se como técnica de recolha de dados a **observação participante**. Recorreu-se, também, a instrumentos metodológicos para o registo dos dados que foram surgindo ao longo do estudo. Em concordância com a técnica de recolha de dados acima referida, pareceu-nos adequado

utilizar as **notas de campo**, os **diários de bordo** e os **registos fotográficos e videográficos** como instrumentos de registo dos dados. Este último tipo de registo permitiu exibir e ilustrar ocorrências para posterior análise e interpretação, fornecendo dados complementares às observações. Este conjunto de técnicas e instrumentos permitiu recolher e registar os dados provenientes das várias fases investigativas, configurando-se, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (p.149).

### ***Observação Participante.***

A observação possibilita ao investigador compreender as pessoas, as interações estabelecidas e o contexto onde ocorrem. Embora a capacidade de observar implique um treino determinado pela prática (aprende-se praticando), no sentido de evitar dispersões, esta foi a técnica privilegiada no contexto da investigação uma vez que já nos encontrávamos inseridos no contexto do estágio. Assim, a *observação participante* (Woods, 1993), no decorrer da *práxis* possibilitou a interação direta com as crianças e todo o contexto envolvente, sendo, por isso, possível reunir informações acerca da eficácia da ação realizada. A análise em torno dos dados recolhidos permitiu reajustar o plano de intervenção bem como delinear novas estratégias de ação.

De acordo com a perspetiva de Ary, Jacobs e Razavieh (1996), através da observação participante, o investigador “studies a group by becoming a part of the group – observing, interviewing, and actually participating in their activities. (...) Participant observation has the advantage of allowing for a detailed and comprehensive picture (...)” (p.482). Os autores realçam como vantagem desta técnica o facto de possibilitar a compreensão direta do contexto no qual decorre a investigação.

### ***Notas de campo.***

As notas de campo constituem um dos instrumentos de registo dos dados decorrentes da observação *in loco*. Nelas podem ser incluídos “*registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”

(Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Na mesma perspetiva Bogdan & Biklen (1994) consideram que as notas de campo assumem-se como “*material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p. 168).

O registo das observações realizou-se maioritariamente no decorrer das atividades de livre iniciativa das crianças, o que possibilitou anotar pormenores das ocorrências, frases ditas pelas crianças e descrever situações. No caso das atividades orientadas, realizou-se os registos após o término da atividade. Importa referir que estas notas de campo foram diariamente analisadas e expandidas nos diários realizados, permitindo a obtenção de uma visão clara daquilo que acontecia no contexto da intervenção.

### ***Diários de bordo.***

Os diários, como instrumento de registo de dados, desempenharam um papel fundamental no decorrer da ação pedagógica. Neles foram incluídas as notas de campo bem como outros dados emergentes da análise e interpretação das situações ocorridas na *práxis*. No entanto, os registos contêm descrições e sequências interpretativas focando um conjunto de comentários e notas pessoais (relações entre ideias, sentimentos, especulações, notas/interpretações pessoais) o que lhe atribui um carácter permanentemente reflexivo intrínseco ao investigador. Neste arquétipo, Brazão (2007), defende que o diário pode ser utilizado:

como método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção (p. 292).

Zabalza (1994), que concetualiza o diário como um instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes, ressalva que “a virtualidade mais interessante do diário (...) é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas. A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários de professores” (p. 95). De facto, nos diários escritos, procurámos transpor o nosso pensamento

para uma narração escrita, numa abordagem reflexiva como *dimensão constitutiva do diário* (Zabalza, 1994).

### ***Registos fotográficos e videográficos.***

Os registos fotográficos e em formato áudio foram utilizados com regularidade para recolha de dados no âmbito da observação participante. Recorreu-se a este instrumento sempre que se pretendeu registar com maior fidelidade situações ocorridas no contexto da intervenção pedagógica, sobretudo expressões das crianças e interações/conversas em grande e pequeno grupo ou entre as crianças e os adultos, com pertinência para a investigação em curso. De acordo com a natureza da nossa questão de investigação, concordou-se com a visão de Bogdan e Biklen (1994) quando referem que este tipo de registo representa “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica [ou um vídeo] não estivesse disponível para os reflectir” (p. 189) pois, na impossibilidade de escrever todas as situações a ocorrer em simultâneo, este tipo de registo permite captar todo o âmago do momento.

Estes registos, recolhidos ao longo da investigação, foram posteriormente analisados e transpostos para um registo escrito com notas interpretativas e comentários, realizando-se, também, uma descrição do contexto em que o vídeo/foto se insere. O carácter retrospectivo deste instrumento de registo de dados permitiu (re)ver situações e detetar pormenores na interação verbal que possivelmente não teriam sido captados na observação no contexto natural.

### **2.1.3 Limites e validade da investigação**

No decurso na nossa investigação-ação constatou-se que não seria correto pensar na possibilidade de uma “ciência concebida a partir de um método absolutamente rigoroso e infalível. Isso não existe” (Rodrigues, 2008, p. 304). Nesta certeza, deparamo-nos com a existência de limitações de índole **ética, epistémica e ontológica**.

Os limites éticos relacionaram-se com questões de anonimato e confidencialidade assim como a humildade do investigador.

As limitações epistémicas prenderam-se essencialmente com o facto do método de investigação não permitir a generalização dos resultados uma vez que as soluções

encontradas para o grupo de crianças em questão poderão não ser as mesmas para outro grupo.

No que concerne aos limites ontológicos, embora se caracterizem pela dificuldade de aferimento proveniente do caráter subjetivo que apresenta, sobressaiu a realidade escondida ao investigador. Observar diversas situações/ocorrências em simultâneo tornou-se uma tarefa praticamente impossível, considerando-se que, como investigadores, nos encontramos no limiar da realidade.

Garantir a validade metodológica de qualquer investigação é fulcral e assenta em dois princípios, a **validade interna** e a **validade externa**. Segundo Tuckman (2000), a validade interna supõe a “construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica” (p.8). Este autor considera, ainda, que uma investigação apresenta validade externa se “os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens singulares. A validade externa afecta a nossa capacidade para confiar nos resultados da investigação, com vista à sua *generalização (generality)*, tendo como base os processos utilizados” (p.8).

Na procura da validade metodológica da presente investigação, realizada no período de estágio e apresentada neste relatório, considerou-se que esta apresenta, apenas, validade interna uma vez que toda a investigação cingiu-se a uma pequena escala. Denote-se que esta é uma característica própria da metodologia investigação-ação. Uma vez que o problema e as soluções encontradas não são passíveis de generalização, conclui-se que a investigação desenvolvida não possui validade externa. Realce-se, no entanto, que, embora não sendo generalizável, não implica que as soluções encontradas não possam ser testadas noutro contexto ou consideradas por outros profissionais que se encontrem em contextos semelhantes.

### **Capítulo III**

#### **Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica**

“(…) para compreender é preciso criar, criar os instrumentos que nos permitem compreender o mundo. E, para criar, é necessário um espaço de liberdade, um espaço que só o self-government e o trabalho em equipa podem oferecer” (Piaget, 1999, p.21)

### **Capítulo III - Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica**

Este capítulo tem como objetivo esclarecer os pressupostos teóricos que sustentaram as opções metodológicas e a consequente construção da intencionalidade educativa. Como tal, começamos por esclarecer, de forma sucinta, as principais perspetivas da aprendizagem com base na sua relação com o desenvolvimento. Num debate conceptual à luz das teorias dos vários autores dar-se-á ênfase ao contributo destes para o desenvolvimento da conceção construtivista da aprendizagem.

No seguimento da abordagem às diferentes teorias, enfatizar-se-á, os referenciais pedagógicos adotados na *práxis* pedagógica, partindo da convicção que “o educando não é apenas um ser passivo, puro recetor de estímulos, mas um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir, continuamente, à medida da experiência que vai adquirindo e vivenciando” (Gago, 2012, p. 24). Este é o postulado central deste capítulo, no qual avançamos como condição de um maior entendimento do seu valor e sentido na intervenção pedagógica em contexto de estágio, assim como na construção de um ambiente educativo de qualidade, participativo e com significado, onde adultos e crianças envolvem-se na construção do mesmo.

#### **3.1 O Construtivismo como conceção da Aprendizagem: uma conciliação de perspetivas cognitivas e socioculturais**

Ao longo do tempo foram surgindo diversas conceções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, teorias alicerçadas na psicologia educacional que visam compreender a forma como as crianças aprendem. Das teorias desenvolvidas, importa-nos compreender as perspetivas construtivistas da aprendizagem em oposição às teorias tradicionalmente transmissivas.

Para Fosnot (1996), o construtivismo deve ser entendido como uma teoria do conhecimento e da aprendizagem que se interessa não só pelo que é “conhecer” como também pelo modo como “se chega a conhecer” pois o conhecimento é “temporário, passível de desenvolvimento, não objectivo, estruturado internamente e mediado culturalmente” (p.9). A aprendizagem é encarada, nesta perspetiva, como um processo influenciado mutuamente pelo sujeito e pelo contexto sociocultural que se assume como regulador e facilitador do conflito gerado entre os conhecimentos existentes previamente e os novos conhecimentos.

Nesta concepção do conhecimento, o importante é a premissa da construção, em oposição à acumulação de conhecimentos. Desta forma, as práticas construtivistas caracterizam-se essencialmente pela posição que o aprendiz ocupa na construção e integração do conhecimento (Fernandes, 2010).

O psicólogo Jean Piaget (1896-1980) foi o primeiro construtivista a propor uma teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo das crianças, evidenciando que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 2007, p.19). Quer isto dizer que todo o conhecimento é o produto das interações entre o indivíduo e o meio (ou objetos) através dos quais se extrai as suas propriedades. Na sua teoria o autor considerava a apropriação do conhecimento, por parte da criança, numa visão dinâmica, abrangendo dois aspetos: os estádios de desenvolvimento cognitivo (desde a nascença até à adolescência) e o processo de funcionamento cognitivo (*estruturas* de pensamento e os *esquemas* que as organizam) que ocorre através de três princípios interligados: a *organização*<sup>3</sup>, a *adaptação*<sup>4</sup> e a *equilibração*.

Na ótica piagetiana, o conhecimento resulta do processo de interação entre o sujeito e o meio no qual ocorre a adaptação dos esquemas e estruturas do sujeito ao ambiente, através de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Estes esquemas e estruturas estão em constante mudança. Assim, qualquer conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o meio, e a partir de estruturas, em que o seu funcionamento é hereditário, sendo o seu conteúdo proveniente da interação estabelecida. As interações erigidas entre o sujeito e os objetos fundamentam-se numa “interação radical, de modo tal, que a consciência não começa pelo conhecimento dos objectos nem pelo da actividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de

---

<sup>3</sup> A *organização*, concebida na terminologia de Piaget, como a integração progressiva dos conhecimentos, atribuindo significado ao contexto, tem por base *esquemas* (estruturas cognitivas) correspondentes a padrões comportamentais que orientam a forma da criança pensar e agir numa determinada situação. Os primeiros esquemas são relativamente simples e correspondem aos reflexos que os bebés possuem mas vão evoluindo em complexidade à medida que ocorre o desenvolvimento e adquirem mais informações (Moreira & Valadares, 2009).

<sup>4</sup> Por *adaptação*, Piaget designa a forma como ocorre o ajustamento da nova informação mediante duas funções: a *assimilação* e a *acomodação* (conhecidos como invariantes funcionais). A assimilação envolve a integração das informações provenientes do meio em estruturas cognitivas do sujeito. A acomodação consiste na mudança das ideias e estruturas cognitivas por influência da interação entre o sujeito e o estímulo ambiental. Existe uma acomodação (modificação) dos esquemas mentais em função das relações e experiências com o meio. Estas duas funções trabalham interligadas no crescimento cognitivo. Quando ocorre um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação verifica-se a adaptação dos esquemas e estruturas do sujeito ao ambiente.

incorporação das coisas ao sujeito, o outro da acomodação às próprias coisas” (Piaget, 1974, p. 386).

O autor segmentou o desenvolvimento cognitivo da criança em estádios sucessivos que obedecem a um conjunto de etapas que se caracterizam “pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores” (Piaget, 1983, p.15). Desta forma, a criança desenvolve, em cada estágio, uma nova forma de pensar, de agir e de responder ao ambiente de forma gradual e contínua. Distinguiu quatro estádios que vão desde o nascimento até à adolescência e que se designam por: *estádio sensório-motor* que ocorre desde o nascimento até aos 2 anos; *estádio pré-operatório* que se verifica entre os 2 e os 7 anos; o *estádio das operações concretas* que se sucede dos 7 aos 11 anos; e o *estádio das operações formais*, que ocorre a partir dos 12 anos até à idade adulta.

Piaget considerava, portanto, que a aprendizagem sucede o desenvolvimento intelectual, uma vez que depende do estágio de desenvolvimento cognitivo adquirido pelo sujeito. Ao descrever por etapas o desenvolvimento das capacidades das crianças assim como o modo de agir em cada faixa etária, esta abordagem dos estádios permite ao educador identificar as principais mudanças cognitivas que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança.

Ao enfatizar a perspectiva construtivista, Piaget confere à criança todo o protagonismo na aprendizagem atribuindo-lhe um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, num constante processo de interação com o meio envolvente (ou objetos) e de reorganização mental, em busca do equilíbrio, através das fases de acomodação e assimilação.

Embora os trabalhos de Piaget se tenham centralizado no esclarecimento da sucessiva estruturação cognitiva dos indivíduos, o autor não deixou de considerar os efeitos da interação social na aprendizagem. Porém, foi com os trabalhos de Lev Vygotsky (1896-1934) que a dialética entre o sujeito e a sociedade e, por conseguinte, os efeitos da interação social e da cultura se revelou um fator importante a ter em atenção na aprendizagem (Fosnot, 1996).

Tal como Piaget, Vygotsky reconhecia a importância da interação sujeito-meio na aprendizagem, no entanto, alargou a visão então existente, ao evidenciar a importância do contexto sociocultural. Para o autor, o desenvolvimento psicológico do sujeito resulta de um processo sócio-histórico, onde a linguagem, o meio e a aprendizagem têm um papel essencial. Como tal, não é possível considerar o desenvolvimento fora do contexto cultural em que o

indivíduo nasce e cresce, pois este decorre de acordo com a utilização de ferramentas<sup>5</sup> disponíveis num tempo e espaço de forma particular.

Para explicar o modo como as relações sociais se convertem em funções psicológicas, em cada indivíduo, Vygotsky, aludiu ao conceito de *mediação*. Daniels (2003), Cole (1996) e Wertsch (1996) consideram que a *mediação* é o conceito fundamental para compreender o desenvolvimento humano como um processo social, histórico e cultural, traduzindo as relações entre o sujeito e o objeto mediadas pelo uso de artefactos<sup>6</sup>, construídos social e culturalmente (por gerações anteriores), que influenciam a mente do sujeito bem como o contexto envolvente. Enquanto sujeito do conhecimento, as funções mentais superiores do indivíduo são mediadas por *instrumentos* e *sinais*, operados através da atividade social. Nesta linha orientadora, Wertsch (1996) refere que,

Estas formas de mediação, as quais são produtos do meio sociocultural no qual existem, não são vistas como simplesmente facilitadoras de atividades que, de um modo ou outro, aconteceriam. Em vez disso, são vistas como fundamentalmente formatadoras e definidoras dessa atividade (p. 110).

Os mediadores apresentam-se como meios através dos quais o indivíduo age sobre os fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles, sendo estes potencialmente formadores do desenvolvimento humano.

A sua teoria proponha ainda a existência de dois conceitos com diferentes origens e diferentes formas de serem adquiridos: os *conceitos científicos* e os *conceitos espontâneos*. Os primeiros dizem respeito aos conhecimentos incorporados pelas crianças em contextos culturais, por meio de exposição verbal. Contrariamente, os conceitos espontâneos são adquiridos pela experiência diária, através da participação em atividades do quotidiano (Fino, 2001, p.5).

Para compreender a inter-relação das capacidades de aprendizagem com o processo de desenvolvimento, Vygotsky, considerava que, não nos podemos cingir à determinação do nível de desenvolvimento, pois torna-se necessário compreender, não só o que a criança já

---

<sup>5</sup> As ferramentas são criadas e modificadas pelo sujeito por forma a se ligarem com o mundo real e regularem o seu comportamento e interações com os outros e com o mundo. Assim, têm como função servir de condutor da influência humana no objeto, atuando externamente, para alterar e modificar o ambiente (Fino, 2001, p.4).

<sup>6</sup> Os artefactos têm como função coordenar a interação dos indivíduos com o meio físico e com outros indivíduos (Cole, 1996).

amadureceu, como também as aquisições que se encontram em processo de maturação. Assim, desenvolveu a teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) entendida como,

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97).

O autor enaltece a ideia de que a “zona imediatamente próxima de desenvolvimento é mais importante para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e para o sucesso da aprendizagem do que o nível atual do desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 267). Criticou, por isso, a opinião de Piaget, quando este afirma que o desenvolvimento precede a aprendizagem. Para Vygotsky, as aprendizagens orientadas para os níveis de desenvolvimento já atingidos pelas crianças são ineficazes porque não estimulam um novo estágio de desenvolvimento, pelo contrário, considerando a ZDP, o educador poderá estimular aprendizagens que conduzem a um progresso no desenvolvimento (Vygotsky, 1978 citado por Fino, 2001).

De acordo com Daniels (2003), a ZDP distingue o local onde os conceitos espontâneos e os científicos se encontram, sendo certo que varia de indivíduo para indivíduo e reflete a capacidade da criança para perceber o sentido do conceito científico. Vygotsky defendia que os conceitos científicos não são retidos de forma “pré-embalada” ou “já pronta” (Daniels, 2003, p. 74) afirmando, por isso, que entre a aprendizagem e o desenvolvimento existe uma inter-relação desde o nascimento da criança e que toda a situação de aprendizagem detém sempre uma história prévia.

A diferença existente entre o nível de desenvolvimento da criança e o nível do desempenho que esta consegue atingir ao colaborar com o adulto ou outro par de interação determina a zona imediatamente próxima de desenvolvimento. As crianças e o educador envolvem-se em atividades conjuntas, partilhando responsabilidades e resolvendo problemas. Fino (2001) afirma que organizar experiências de aprendizagem considerando a existência de uma ZDP como “algo que só existe partilhado pelo professor [educador] e pelo aprendiz que interagem, implica habilitar este último a envolver-se num nível mais elevado de interação social com todo o contexto de aprendizagem, nível esse que resultaria frustrante noutras condições” (pp. 7-8).

Com a sua teoria, Vygotsky inseriu-se numa corrente construtivista designada por construtivismo social ou socioconstrutivismo. As teorias de Piaget e Vygotsky atribuem particular importância à interação entre o sujeito e o meio externo, no entanto, Piaget enfatizou o aspeto psicossocial enquanto Vygotsky foi mais longe ao valorizar o contexto sociocultural no significado atribuído às experiências do sujeito (Fontes e Freixo, 2004).

À semelhança dos autores supracitados, também Bruner contribuiu para o desenvolvimento dos modelos construtivistas, ao defender que a criança deve ter um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem deve ser, em simultâneo, um ato prazeroso para a criança e com aplicabilidade no futuro, não se limitando ao momento presente mas com finalidades educativas a longo prazo (Smith, 2002).

Bruner (1998) considera que o currículo deve ser organizado em espiral, onde a abordagem aos diferentes temas é feita de forma periódica, em círculos concêntricos, cada vez mais aprofundados, até que o aprendiz assemelhe o processo do conceito formal. No entanto o processo educativo deve centrar-se nos interesses e motivações das crianças de forma a desenvolver as suas capacidades cognitivas e humanas. O conhecimento constrói-se “a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem” (Tavares & Alarcão, 1989, p.103). Posteriormente é organizado e relacionado com conhecimentos adquiridos previamente e aos poucos o seu conhecimento do mundo vai sendo construído. A esta ideia, Bruner relaciona o conceito de ensino pela descoberta que pressupõe a organização de atividades de observação, pesquisa, análise, exploração e introdução de novas informações a conceitos adquiridos anteriormente por meio de explicações que ajudem a estabelecer relações (Tavares & Alarcão, 1989). Neste enquadramento, o autor critica as metodologias transmissivas que representam um limite à motivação intrínseca da criança, reforçando a ideia de que as crianças aprendem mais e melhor quando estão envolvidas no processo de descoberta e na resolução de problemas por meio de projetos desafiantes que envolvem a colaboração conjunta das crianças, educadores, pais e outros especialistas convidados (Bruner, 1998).

A teoria sociocultural destacada por Vygotsky é também corroborada por Bruner que valoriza o contexto cultural no processo de desenvolvimento da aprendizagem não tendo dúvidas de que:

A educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como o currículo, níveis ou sistemas de prova. O que resolvemos fazer da escola só tem

sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo nos jovens. O modo de conceber educação, chegámos finalmente a reconhecê-lo, é uma função do modo de conceber a cultura e os seus objetivos, professados ou não” (Bruner, 2000, p.10).

Através desta conceção cultural, constatamos que Bruner valoriza não só as capacidades cognitivas das crianças como também o seu desenvolvimento emocional e social de forma a promover o aprender a aprender de maneira a que as crianças consigam estabelecer uma ligação entre as coisas de forma significativa, obedecendo à premissa de que a escola e a educação devem preparar “cidadãos equilibrados para a democracia” (Piedrahita, 2000, p. 2).

Os estudos de Piaget, Vygotsky e Bruner acerca do desenvolvimento e da aprendizagem complementam-se e é na forma como se relacionam que se tornam úteis para fundamentar a aprendizagem. Ao conceberem a perspectiva construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem, onde a criança assume-se como um sujeito ativo na construção do conhecimento, constituem uma referência obrigatória na *práxis* pedagógica dos educadores. Por essa razão, e porque partilhamos desta visão da aprendizagem, a intervenção pedagógica teve por base um ambiente de aprendizagem construtivista, com condições propícias a uma aprendizagem ativa.

### 3.2 Princípios da Ação Pedagógica

Os fundamentos das teorias construtivistas potencializam ambientes de aprendizagem interativos, onde a criança é vista como protagonista no processo ativo de construção do conhecimento e da aprendizagem.

Através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal (Hohmann & Weikart, 2004, p.5).

A *práxis* pedagógica desenvolvida no contexto de estágio teve por base uma pedagogia de natureza construtiva, interativa e colaborativa, sustentada na pedagogia-em-participação.

Nos pontos de que seguem far-se-á uma abordagem aos princípios e estratégias de ação pedagógica, baseados em conceitos amplos relacionados com a aprendizagem das crianças no contexto educativo, e que se afiguram como suporte da intencionalidade educativa. Referimo-nos essencialmente a estratégias que permitem a criação de um contexto pedagógico diferenciado, pautado pela cooperação (aprendizagem cooperativa), aprendizagens significativas e estratégias de diferenciação pedagógica. Embora apresentados separadamente, estes princípios são interdependentes e a dinâmica formada pela sua interconetividade envolve as crianças num verdadeiro ambiente de coconstrução da aprendizagem.

### **3.2.1 Pedagogia-em-Participação.**

A pedagogia-em-participação<sup>7</sup>, fundamentada nas pedagogias participativas, é uma pedagogia de direitos que focaliza a democracia como o centro dos seus valores, princípios e crenças. Na sua missão incorpora a igualdade e a inclusão de todos como princípios que devem estar presentes em todos os níveis da intervenção educativa, quer nos objetivos e finalidades educativas, quer na organização de um ambiente educativo permeado pela participação de todos os agentes educativos. O objetivo é “criar as condições para que os seres humanos, tanto criança como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e acção reflexiva”. (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 31). Esta condição, como ponto de partida, conduz à afirmação do respeito por todos os indivíduos, ao diálogo intercultural promovido nos processos pedagógicos e à promoção de uma aprendizagem colaborativa, num ambiente onde o respeito pelos direitos humanos, incluindo os direitos da criança, é evidente (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

Ao longo do estágio, procurou-se seguir esta perspectiva educativa, desenvolvendo uma *práxis* sustentada na criação de um ambiente pedagógico, onde o fluir das interações e relações que são estabelecidas sustentam o desenvolvimento das atividades e projetos, numa atitude de pensar, fazer e refletir em conjunto. Ao valorizarmos as experiências, saberes e cultura das crianças, proporcionamos-lhes as condições para construírem a sua aprendizagem e celebrar as suas realizações.

---

<sup>7</sup> Perspetiva pedagógica da Associação Criança desenvolvida em parceria com a Fundação Aga Khan.

A criança é encarada como um ser detentor de competência, agência<sup>8</sup> e direito à participação, afirmando-se como coautora da sua aprendizagem. Como tal, procurou-se envolver as crianças em momentos, onde fosse possível questionar, experimentar, levantar e confirmar hipóteses, investigar e cooperar com os pares na resolução de problemas. Esta perspectiva implica, necessariamente, que se criem momentos onde a criança seja escutada, se definam intencionalidades e sejam tomadas decisões. Paralelamente, ao educador compete-lhe a tarefa de criar momentos onde dialogando com o grupo. É igualmente importante a negociação das atividades e projetos a desenvolver, num contexto de aprendizagem experiencial cooperativa e onde, na qual é possível viver, conhecer, aprender, criar e significar. É de realçar que a motivação da criança para a aprendizagem experiencial baseia-se essencialmente na identificação dos seus interesses e motivações, o que requer um processo contínuo de observação no sentido de cada criança de forma individual. O objetivo da ação educativa é o de apoiar o envolvimento das crianças no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através de uma experiência interativa e contínua (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

A Pedagogia-em-Participação propõe a construção da intencionalidade educativa na criação de situações experienciais que cultivem as identidades, as relações pessoais e sociais, a pertença e a participação. A interatividade destes pressupostos pressupõe:

Aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32).

Ao educador compete-lhe a tarefa de facilitar e mediar a aprendizagem das crianças e de apoiá-las nas suas experiências, prestando um apoio diferenciado de acordo com as situações de aprendizagem e os materiais pedagógicos escolhidos. São as relações e interações adulto-criança que constituem o núcleo de uma pedagogia participativa, como tal, é necessário refleti-las, pensá-las e reconstruí-las.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, reconhecer que uma participação ativa da criança na sua aprendizagem depende do contexto e do ambiente educativo, assim como dos processos que nela decorrem, é o ponto de partida. Desta forma, torna-se necessário (re)considerar as várias dimensões da pedagogia:

---

<sup>8</sup> Capacidade de fazer as suas próprias escolhas e agir de forma independente (Cardoso, 2010).

Os espaços, os materiais e tempos pedagógicos, a organização dos grupos; a qualidade das relações e interações, a observação, planificação e avaliação das aprendizagens; as atividades e os projetos que trazem vida e experiência à coconstrução da aprendizagem (...), o envolvimento dos pais, famílias e comunidades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32).

Em síntese, a pedagogia-em-participação compreende, na sua essência, a criação de aprendizagens experienciais em contextos educativos em que os adultos se envolvem com as crianças em atividades e projetos que lhes permitem “desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 44).

### **3.2.2 Aprendizagens significativas: valorizando as conceções prévias das crianças como ponto de partida para novas aprendizagens.**

A teoria da aprendizagem significativa, concebida por Ausubel, é uma teoria psicológica acerca da aprendizagem do ser humano, que se refere aos mecanismos através dos quais se processa a aquisição e a retenção de significados (Ausubel, 2003).

O constructo básico da teoria da aprendizagem significativa é o *subsunçor*<sup>9</sup>. Para aprender significativamente a criança deve possuir na sua estrutura cognitiva subsunçores relevantes à atribuição de significado aos novos conhecimentos (Moreira & Valadares, 2009). A essência desta teoria é, portanto, a interação cognitiva que ocorre entre os conhecimentos pré existentes e os novos conhecimentos a serem incorporados com significado. Este processo é *substantivo* (é a substância/conhecimento que a criança relaciona) que ocorre de forma não literal e *não arbitrário* (não ocorre por acaso) (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Quando um subsunçor assimila uma nova ideia com potencial significativo “forma-se um produto interaccional em que o subsunçor e a nova ideia se influenciam e modificam mutuamente” (Valadares & Moreira, 2009, p. 35). À medida que ocorre este processo de *assimilação significativa*, onde os novos conteúdos vão obtendo significado para a criança, ocorre uma transformação dos subsunçores da estrutura cognitiva. Estes ficam progressivamente mais integrados uns aos outros, mais diferenciados, elaborados e estáveis.

---

<sup>9</sup> É o conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva que se pode modificar ficando mais rico e complexo em termos de significados, em função da interação cognitiva com outros conhecimentos. Serve, portanto, como âncora cognitiva para dar significado a novos conhecimentos. (Moreira & Valadares, 2009).

Desta forma, a estrutura cognitiva de cada criança tem um papel decisivo na construção do seu próprio conhecimento, por isso, ao longo da *práxis* considerou-se fundamental conhecer os conhecimentos prévios das crianças e utilizá-los como ponto de partida para as novas aprendizagens. Ausubel (1978) dá ênfase a esta ideia ao afirmar que “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Tenha isto em conta e ensine em conformidade” (citado por Moreira & Valadares, 2009, p. 15).

Note-se que a aprendizagem significativa consiste não apenas na dinâmica do processo de assimilação, mas também na atribuição de significados à nova informação (produto do processo de assimilação). Moreira e Valadares (2009) indicam que “trata-se, portanto, de um processo construtivo e reconstrutivo ao mesmo tempo, em que as concepções do aprendente se vão enriquecendo progressivamente” (p. 36).

Em termos de processos cognitivos, a criança aprende de forma significativa através da conjugação de dois mecanismos que ocorrem em simultâneo na estrutura cognitiva: a *diferenciação progressiva* e a *reconciliação integradora*. O primeiro princípio corresponde a uma ordem de apresentação de conceitos que parte do geral para o particular. Primeiramente os conceitos e ideias apresentados são mais gerais e abrangentes (visão do todo) e só depois vão sendo progressivamente mais especificados possibilitando à criança captar o significado de detalhes. O segundo relaciona-se com o facto de a criança procurar, na estrutura cognitiva, integrar conceitos já diferenciados e especificados de forma a originar conceitos mais gerais. Ambos os mecanismos têm influência na ação pedagógica do educador, mediando a forma como os conhecimentos devem ser abordados.

Uma vez que nem sempre as crianças dispõem de subsunçores adequados para aprender significativamente alguns conhecimentos, Ausubel (2003) refere que uma forma de facilitar a aprendizagem perante estas circunstâncias é “introduzir-se subsunçores adequados (organizadores avançados) e torná-los parte da estrutura cognitiva existente antes da apresentação da tarefa de aprendizagem” (p. 65). Os *organizadores avançados* correspondem a ideias gerais, relacionadas com o dia-a-dia das crianças, que antecedem o tema do novo conhecimento. De entre várias possibilidades, pode ser uma imagem, um vídeo ou uma história relacionada com o tema do novo conhecimento. A função destes organizadores é criar um suporte aos conteúdos a aprender servindo, portanto, de uma ponte cognitiva entre o que a criança vai aprender e aquilo que já aprendeu de forma significativa na experiência do quotidiano ou na escola.

O educador assume um papel de facilitador, mediador e orientador da evolução que ocorre cognitivamente e do desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem que patenteiem a necessidade de modificar e fazer evoluir os seus significados (Moreira & Valaderes, 2009).

A interação cognitiva, que constitui o foco da aprendizagem significativa, é facilitada pelas interações que se estabelece entre criança-criança e criança-educador, através de situações de cooperação, colaboração entre pares, troca e partilha de significados. Uma vez que cada criança possui as suas próprias ideias sobre determinado tema/assunto, optou-se, por utilizar como ponto de partida para as aprendizagens subsequentes o debate de ideias entre as crianças (em grande grupo), onde todos aprendem uns com os outros. A partilha e negociação de ideias constituíram, assim, a essência do ambiente propício à construção de significados compartilhados pelas crianças.

### **3.2.3 A Aprendizagem Cooperativa: o suporte de uma aprendizagem coconstruída**

A escola é por excelência um local propício ao “desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de uma vida comunitária” (Dewey, 2002, p.25).

Tugde (1996) referindo-se a Vygotsky afirma que, na sua teoria, a interação social desempenha um papel importante na cognição das crianças na medida em que todas as suas funções cognitivas superiores atingem um maior nível de desenvolvimento quando estas realizam atividades em cooperação com os pares. Em conformidade com a ZDP, a mediação da aprendizagem por pares mais capazes, apresenta um grande potencial no contexto das atividades uma vez que “a colaboração com uma outra pessoa – um adulto ou um colega mais competente – na zona de desenvolvimento proximal conduz então ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas” (p.153).

Na pedagogia-em-participação a cooperação assume-se como fundamental no desenvolvimento da autonomia, no sentido de responsabilidade e entreaajuda assim como no desenvolvimento de atitudes de comunicação. Esta visão é reforçada por Lopes e Silva (2010) que expõem a aprendizagem cooperativa como uma metodologia “na qual os alunos [crianças] em grupos pequenos e heterogéneos se entreajudam no processo de aprendizagem (...) com vista a conseguir objetivos comuns” (p.144). O trabalho em pequenos grupos, onde

as interações inter-pares e com o adulto se acentuam, promove aprendizagens ricas, através do diálogo, estimulando o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados - o pensamento crítico (Freitas & Freitas, 2003). Acreditamos que, em ambientes de cooperação, as crianças expressam mais facilmente as suas ideias e desenvolvem a confiança em si próprias como aprendizes capazes.

De acordo com este enquadramento, procurou-se, ao longo da intervenção pedagógica, potencializar a interação inter-pares e a consequente cooperação nas atividades educativas através da estruturação de uma *práxis* educativa sustentada numa metodologia de comunhão de sentimentos, objetivos e atitudes construtivas entre as crianças e de negociação e partilha de ideias conducente à resolução de problemas sob a orientação do educador (Valadares & Moreira, 2009).

Através da interação entre pares e em pequenos grupos, procurou-se que cada criança tivesse a possibilidade de expor e confrontar os seus pontos de vista com os colegas e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. Desta forma, o trabalho pedagógico organizou-se de forma intencional com vista ao encadeamento de atividades que implicassem o envolvimento de vários intervenientes, mobilizando competências individuais e coletivas, na construção do conhecimento.

Destacando-se a importância da aprendizagem cooperativa, como estratégia dos ambientes construtivistas de aprendizagem, importa ainda referir que esta exige o domínio de capacidades sociais sendo por isso uma estratégia facilitadora da socialização das crianças em fase de adaptação ao contexto educativo. Lopes e Silva (2010) evidenciam algumas das atitudes e competências sociais, que podem ser desenvolvidas pelas crianças:

Saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros (p. 19).

Para além do impacto positivo que o trabalho cooperativo tem em termos da aprendizagem das crianças, este repercute-se de forma positiva no seu desenvolvimento pessoal e social.

Ao educador compete o papel de facilitador da aprendizagem, estimulando as crianças a serem autónomas, responsáveis, autoconfiantes e capazes de se organizarem.

Mas promover a aprendizagem em cooperação é “muito mais do que simplesmente colocar os alunos [crianças] em grupo” onde cada um cumpre apenas a tarefa que lhe foi atribuída (Bessa & Fontaine, 2002, p. 57). Implica respeitar pressupostos a ela inerentes, nomeadamente que todos os elementos estejam envolvidos em tarefas, atividades ou projetos, assumindo responsabilidades, por meio da distribuição de papéis a desempenhar, assegurando-se que todos participam ativamente, numa *interdependência positiva*<sup>10</sup> entre os elementos do grupo (Novak, 2000). A criança tem de sentir-se responsável pela sua própria aprendizagem e pelo contributo no desempenho do grupo.

Reconhecer a aprendizagem cooperativa como estratégia que conduz à valorização da perspetiva social do ensino e da aprendizagem, defendida pelos teóricos (socio)construtivistas, supõe a construção de culturas escolares que atuem como comunidades mútuas em que todos são envolvidos na resolução de problemas e onde quem é “inaptamente bom em algo implica, entre outras coisas, ajudar os outros a serem nisso, melhores” (Bruner, 2000, p. 115).

Conclui-se, ainda, que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica “(...) facilitadora da implementação de diferenciação pedagógica, que procura responder aos desafios da pós-modernidade, valorizando o papel dos pares, o aperfeiçoamento de competências sociais e a obtenção de objetivos individuais no âmbito de relações de interdependência e de reciprocidade” (Gouveia, 2012, p.82).

### **3.2.4 A Diferenciação Pedagógica: uma estratégia suscetível de atender às especificidades das crianças.**

É ideia consensual de que cada criança tem pontos fortes, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem diferentes. Por esta razão considera-se que estas aprendem melhor quando o educador desenvolve uma pedagogia suscetível de atender às suas especificidades individuais. (Grave-Resendes & Soares, 2002). Mais importante do que ensinar é criar as condições efetivas para que as crianças possam aprender. Este enfoque atribuído à aprendizagem das crianças implica, necessariamente, a utilização de uma pedagogia que, centrada na criança, valorize a diversidade como um fator natural em todos os grupos. Desta diversidade emerge a criação de mecanismos diferenciados que possibilitem dar resposta às

---

<sup>10</sup> Segundo Bessa e Fontaine (2002) é o processo através do qual se verifica o apoio entre pares, a partilha de recursos e o progresso na aprendizagem de todos os membros do grupo.

necessidades de aprendizagem manifestadas pelas crianças, assegurando a oportunidade de estas progredirem ao seu ritmo e na situação mais favorável.

De acordo com Madureira e Leite (2003) diferenciar significa “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos [crianças] possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (p.98). Roldão (1999) reforça esta ideia ao considerar que a diferenciação pedagógica significa definir caminhos e opções diferentes para crianças e situações diferentes de forma a que possam ocorrer aprendizagens bem-sucedidas. Isto implica, em primeira instância, negar a existência de uma criança padrão e estar atento às diferenças individuais. A atenção dedicada à diversidade e às necessidades das crianças supõe, então, uma resposta pro-ativa do educador face às necessidades identificadas e uma reflexão continua sobre as particularidades das mesmas. Trata-se de (re)pensar constantemente sobre as melhores estratégias a desenvolver para atingir as finalidades educativas delineadas.

Promover práticas de diferenciação pedagógica não significa individualizar as situações de aprendizagem nem proporcionar atividades ditas normais à maioria das crianças do grupo e atividades diferentes às crianças com mais dificuldades (Gouveia, 2012). É um equívoco conceber o conceito de diferenciação pedagógica desta forma. Diferenciar “é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.9). É estabelecer diferentes vias, mas nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por consequência das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar diferentes metas para as crianças em condições diferentes, pelo contrário, é tentar que, pelos mais diversos meios, estas cheguem a dominar, o melhor possível as competências e saberes propostos nas atividades (Gomes, 2011). Não obstante, Morgado (2004) alerta para o facto de que, em algumas circunstâncias, as necessidades e dificuldades experimentadas por algumas crianças, podem remeter para a necessidade de criar mecanismos direcionados de apoio individualizado.

Byers & Rose (1996) citado por Morgado (2004) afirmam que diferenciação é envolver as crianças “em experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo, a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo” (p.70).

Ao longo da intervenção pedagógica, procurou-se envolver as crianças em experiências estimulantes recorrendo ao apoio individual, mas num contexto de cooperação, valorizando a

heterogeneidade como recurso da aprendizagem, através da criação de situações que permitam a colaboração entre pares numa estratégia de aprendizagem cooperativa. Esta estratégia situa-se no trabalho em equipa dando ênfase ao diálogo no âmbito de uma aprendizagem interativa. Mais do que simples discussões, criam-se dinâmicas de interação em que entre todos, surgem formas alternativas de resolver problemas (Grave-Resendes & Soares, 2002). De acordo com Gouveia (2012) as atividades diferenciadas,

para além de serem interessantes, de apelarem a um pensamento mais elevado e de possibilitarem o uso de capacidades essenciais para compreenderem questões fundamentais, oferecem formas diversificadas de compreender o que é importante com o recurso a estruturas de apoio/scaffolding por parte dos colegas ou do professor [educador]” (p.116).

Neste processo, para além do papel ativo que a criança desempenha, importa que o educador seja “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (Roldão, 2009, p. 122).

Numa *práxis* sustentada por uma pedagogia diferenciada e pelo trabalho cooperativo, pretendeu-se que todas as crianças fossem aceites e respeitadas, que desenvolvessem a sua autoestima e a sua automotivação e que tivessem espaço de participação ativa, onde fosse possível a todos a realização de aprendizagens visando o seu crescimento máximo e o seu sucesso individual.

A diferenciação pedagógica “é mais do que uma estratégia ou do que uma série de estratégias - é uma outra maneira de pensar o processo de ensino e de aprendizagem” (Tomlinson & Allan, 2002, p.29). É uma conceção ou filosofia de ensino-aprendizagem que tem subjacente a ideia de que as crianças não têm todas as mesmas competências e motivações.

### **3.2.5 Estimulação do desenvolvimento da linguagem e comunicação oral na educação de infância**

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um dos objetivos fundamentais da EI. Como tal, é necessário que o educador reconheça a função da linguagem “como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de outras aprendizagens” (Sim-Sim, 1998,

p.9) pois só assim poderá desenvolver uma ação que permita esbater assimetrias e aprimorar a linguagem oral das crianças, estimulando o seu crescimento e a melhoria de desempenho.

A capacidade natural de que dispomos para adquirir a linguagem não significa que o seu desenvolvimento não seja influenciado por experiências de comunicação a que criança (aprendiz de falante) é exposta. De acordo com Sim-Sim (1998) “o reflexo da qualidade e quantidade das interações manifesta-se em diversos domínios linguísticos, nomeadamente no nível de vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua de que se é falante” (p.19). Desta forma, quanto mais estimulante for o ambiente educativo mais ricas serão as experiências de interação.

Ao centralizar o projeto de investigação-ação no desenvolvimento da linguagem das crianças, a *práxis* pedagógica alicerçou-se na preocupação de proporcionar ao grupo diversas oportunidades para falar e ouvir falar, num conjunto de experiências desafiantes que as motivem a interagir verbalmente, partilhando ideias, vivências e sentimentos.

## Capítulo IV

### Intervenção Pedagógica *in loco*

A *práxis* pedagógica (...) é uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana (Formosinho, 2013, p. 15).

## Capítulo IV – Intervenção Pedagógica *in loco*

Neste capítulo, centrar-nos-emos fundamentalmente na intervenção pedagógica *in loco*, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada na investigação-ação.

As dimensões que sobressaem neste capítulo estão sistematizadas em cinco partes distintas. Começamos por contextualizar o ambiente educativo cuja análise afigura-se como fundamental para perspetivar e adequar a intervenção pedagógica de forma integrada, considerando as características e necessidades das crianças assim como as interações com os outros e com o meio. Esta abordagem inclui a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades, do grupo e das famílias. Posteriormente apresenta-se a questão orientadora da investigação-ação e o plano de investigação suportado por um conjunto de fases próprias do processo metodológico.

Os tópicos seguintes evidenciam, de forma reflexiva, as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, atribuindo destaque à investigação-ação como alicerce da intencionalidade do processo pedagógico. Apresenta-se a avaliação do grupo e de uma criança em específico. Patenteia-se, também, o trabalho realizado com a comunidade educativa e, por fim, é feita uma análise reflexiva dos dados emergentes do processo de investigação-ação.

Importa, por fim, salientar que todos os dados apresentados neste capítulo resultam do recurso a algumas técnicas e instrumentos de investigação, nomeadamente a observação participante, as notas de campo, os diários de bordos, e registos fotográficos e de vídeo.

### 4.1 Contextualização do Ambiente Educativo

A identificação e definição de objetivos e estratégias de intervenção pedagógica que deem resposta às necessidades das crianças pressupõem uma apreciação do contexto educativo. Tal como refere Alarcão (2010), a atividade do educador “é uma actividade 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” (p.45). Neste sentido, importa distinguir os diferentes sistemas/contextos vivenciais de interação com particular importância para a educação e desenvolvimento da criança: a instituição de educação, o meio social envolvente, a sala de atividades, o grupo de crianças e os contextos familiares.

Atendendo a este enquadramento, antes de iniciar a intervenção pedagógica tornou-se necessário caracterizar o contexto educativo. Este processo compreendeu várias etapas que, embora realizadas de forma sucessiva, implicaram uma interação constante: 1) reconhecer a importância dos contextos significativos para a criança (a família, a instituição educativa, o meio social envolvente, a sala de atividades e o grupo de crianças); 2) reconhecer a influência do contexto cultural e social (meio envolvente) no processo educativo; e, 3) reconhecer a importância das interações entre os vários contextos.

Na análise efetuada não descuramos a prospeção das características e recursos existentes na comunidade (serviços e instituições) e na instituição (gestão e organização de recursos materiais) uma vez que estes podem ser potencializados nas atividades a desenvolver no sentido de melhorar a oferta educativa.

Para um melhor conhecimento da instituição educativa, recorreu-se à análise de alguns documentos orientadores ao nível pedagógico e curricular da escola como é o caso do Projeto Educativo de Escola (PEE), e do Projeto Curricular de Escola (PCE) cientes de que a recolha de informações sobre a escola, que nos permita caracterizá-la e compreender o seu funcionamento, não se pode limitar a uma inventariação dos recursos físicos e humanos existentes. Torna-se necessário conhecer, também, os problemas/dificuldades e necessidades por ela enfrentadas. Sabemos que “a escola não é apenas um espaço físico onde se movem actores educativos, (...) é também um espaço onde ocorrem fenómenos de importantes consequências que determinam um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos no processo de socialização dos seus membros” (Robalo, 2004, p.22), por isso, a reflexão sobre estes aspetos permite encontrar estratégias para melhorar a qualidade educativa e, por conseguinte, dar resposta às especificidades da comunidade.

#### **4.1.1 O meio envolvente.**

“(...) o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem influência, embora indireta, na educação das crianças” (ME, 1997, p.33)

A EB1/PE do Areeiro localiza-se numa zona periférica do concelho do Funchal, no Caminho do Areeiro, pertencente à freguesia de São Martinho. Esta freguesia é limitada a

norte pela freguesia de Santo António, a este pelas freguesias de São Pedro e Sé e a oeste pela freguesia de Câmara de Lobos.

Com uma área total de 782 hectares, esta freguesia é composta pelos sítios da Ajuda, Areeiro, Nazaré, Pico de São Martinho, Igreja, Piornais, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Quebradas, Pilar, Poço Barral, Pico do Funcho, Vitória e Vargem. No entanto, a comunidade escolar abrangida pela EB1/PE do Areeiro provêm dos sítios do Areeiro (Papagaio Verde) e Poço Barral.

A nível socioeconómico, uma grande parte da população depende da atividade agrícola sobretudo da cultura da banana. No entanto, é a indústria hoteleira que tem mais impacto na economia local. Denote-se que a costa sul da freguesia caracteriza-se pela zona turística da Estrada Monumental onde se situam diversas unidades hoteleiras. Contribuindo para a economia, destaca-se, também, outras atividades industriais importantes que estão sediadas nesta freguesia como a atividade dos laticínios, cimenteira, panificação, confeção de vestuário, pré-fabricação de materiais de construção civil, central hidroelétrica e central térmica, a indústria de alimentos e bebidas, o laboratório regional de engenharia civil e o laboratório de veterinária.

No que concerne às estruturas educativas, S. Martinho dispõe de uma rede de escolas que abrange creches, jardins de infância, escolas do 1º ciclo e uma escola profissional. Para além destas estruturas, a freguesia alberga outras estruturas de carácter desportivo e cultural.

A área que circunda a escola apresenta-se pouco desenvolvida, subsistindo alguns estabelecimentos de comércio e armazéns de materiais de construção civil.

#### **4.1.2 A instituição educativa: caracterização e estrutura organizacional.**

“A escola é uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos” (Nóvoa, 1999, p.16).

A EB1/PE do Areeiro pertence à rede de escolas públicas com duas valências. Trata-se um edifício do Plano Centenário que foi submetida a obras de remodelação no sentido de reunir as condições necessárias para adotar o sistema de escola a regime de tempo inteiro, funcionando, por isso, das 8h:15m às 18h:15m. No total, frequentam a escola 140 crianças: 51 distribuídas pelas duas salas de EI e 89 pelas cinco turmas do 1º ciclo do ensino básico.

O espaço físico da escola comporta um único edifício constituído por dois pisos com vários espaços interiores e exteriores (ver quadro 2). É de salientar que, apesar de terem sido

realizadas obras de remodelação, a escola obedece, ainda, à estrutura típica das escolas do Plano Centenário.

**Quadro 2.** Os espaços físicos da EB1/PE do Areeiro.

Piso	Espaços Interiores
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas salas de EI</li> <li>- Uma arrecadação</li> <li>- Uma cantina</li> <li>- Uma cozinha</li> <li>- Uma sala com casa de banho para o pessoal não docente</li> <li>- Duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos)</li> <li>- Uma arrecadação para o material desportivo</li> <li>- Um Polidesportivo</li> <li>- Um jardim</li> <li>- Uma horta pedagógica</li> <li>- Um parque infantil</li> <li>- Um pequeno pátio coberto</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um gabinete da direção</li> <li>- Uma secretaria</li> <li>- Uma sala de professores/apoio</li> <li>- Uma biblioteca/sala de inglês</li> <li>- Três salas de aulas curriculares</li> <li>- Uma sala de informática e de música</li> </ul>

**Fonte:** Baseado no PEE (2012-2016)

Relativamente ao funcionamento da escola, este é garantido por uma equipa de 24 profissionais docentes e 12 profissionais não docentes.

A instituição apresenta um bom ambiente de trabalho. Testemunha-se uma boa relação entre os elementos da comunidade educativa onde as relações recíprocas baseiam-se na amizade, na compreensão, justiça e tolerância. Um ambiente relacional que é patente não só de manhã onde todos se cumprimentam, como também ao longo do dia.

#### **4.1.2.1 O Projeto Educativo de Escola: princípios e fundamentos.**

Sendo o PEE “um instrumento de gestão participada e promotor de autonomia (...) que se consubstancia num documento orientador da acção da escola, onde se registam objetivos a atingir e as opções estratégicas a seguir, em função de um diagnóstico realizado e

dos valores partilhados” (Barroso, 1992, p. 32), tornou-se fundamental analisá-lo no sentido de compreender a política educativa da escola assim como as prioridades educativas e as linhas orientadoras da ação delineadas estrategicamente para dar uma resposta coerente aos problemas e necessidades evidenciados no contexto educativo.

O PEE da EB1/PE do Areeiro, intitulado “Educar para uma escola mais feliz”, traduz a identidade e autonomia da escola apresentando-se como um instrumento globalizante. Refletindo a filosofia subjacente à dinâmica da escola, este documento determina as prioridades educativas. Como principais prioridades de intervenção educativa destacam-se: a promoção de atitudes e comportamentos; o melhoramento dos resultados escolares e o inculcar hábitos de consciencialização para a preservação do meio ambiente. Tendo em conta estas necessidades, o PEE apresenta um conjunto de valores fundamentais a promover e os princípios orientadores da ação educativa, dos quais destacamos:

Desenvolver a capacidade de raciocínio, espírito crítico e criatividade; criar atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação na realidade circundante; realizar atividades e experiências que envolvem a família e a realidade escolar; promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; desenvolver a comunicação e comportamentos assertivos, a cooperação e o respeito pelos outros; proporcionar o desenvolvimento harmonioso no campo sócio-afetivo; desenvolver uma estabilidade emocional e uma autoestima adequada; preservar os valores da identidade local, regional e nacional; conhecer tradições do local onde está inserido; formar os alunos com conhecimentos lúdicos, culturais e recreativos (PEE do Areeiro 2012-2017, pp. 15-16).

Estas foram as dimensões que considerámos mais pertinentes analisar reconhecendo que “(...) a qualidade de formação passa pelo desenvolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de ações adequadas às populações que as vão viver” (PEE do Areeiro 2012-2016, p. 4). Esta análise permitiu edificar a intencionalidade da ação educativa privilegiando-se, sobretudo, a formação pessoal e social das crianças.

#### **4.1.3 A sala de atividades: organização do espaço e dos materiais pedagógicos.**

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interroge sobre a função e as

finalidades dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997, p. 37).

A sala de atividades, denominada *Sala Azul*, segue as linhas orientadoras do modelo pedagógico *High Scope* no que concerne à organização do espaço e dos materiais. O espaço organiza-se em seis áreas de atividades diferenciadas com caráter flexível, devidamente equipadas com materiais pedagógicos estimulantes que encorajam diferentes tipos de brincadeiras e atividades: a *área polivalente* que é utilizada sobretudo para os momentos de grande grupo (e.g. acolhimento), a *área da biblioteca*, a *área da casinha* (ou faz de conta), a *área da garagem*, a *área da expressão plástica* e a *área dos jogos e construções* (ver figura 4).

**Figura 4.** Planta da *Sala Azul*.



- |                                 |                               |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1- Área Polivalente             | 2- Área da Biblioteca         |
| 3- Área dos Jogos e Construções | 4- Área da Garagem            |
| 5- Área da Casinha              | 6- Área da Expressão Plástica |

As áreas e os materiais estão visíveis e ao alcance das crianças o que permite que estas tomem iniciativas e sejam autónomas na sua utilização e descoberta. Promove, também, a arrumação dos mesmos por parte da criança, num ciclo de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 2003). O seu carácter flexível permite efetuar mudanças de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

As paredes e placares da sala são decorados com materiais elaborados pelas crianças na sequência das atividades desenvolvidas. Destacam-se, também, outros materiais e instrumentos que visam facilitar a organização e a regulação da vida diária do grupo: mapa de presenças, quadro de comportamento, quadro de planeamento e o quadro de distribuição de tarefas.

Em termos de dimensão, a sala apresenta um espaço reduzido tendo em conta o número de crianças o que acaba por restringir, de certa forma, o movimento destas e dos adultos. Apesar de a sala possuir boa luminosidade e arejamento natural, garantido pelas janelas que cobrem uma das paredes, estas são demasiado elevadas o que não permite o contacto visual com o exterior.

Um dos aspetos negativos da sala é a inexistência de um computador com ligação à internet o que impossibilita realizar pesquisas, a qualquer momento, sobre determinados assuntos e dúvidas que surgem no contexto da ação pedagógica (e.g., questões que as crianças colocam, pesquisas de imagens para colocar em trabalhos, etc.). Constitui outro aspeto negativo o facto de não existir um ponto de água (bancada com pia/lavatório) essencial sobretudo no apoio às atividades de expressão plástica.

De forma geral, sala azul tem um espaço pedagógico desafiador que proporciona às crianças um variado leque de oportunidades para desenvolverem capacidades de autonomia e colaboração ao mesmo tempo que brincam e experienciam aprendizagens nos diversos domínios.

#### **4.1.3.1 Organização e gestão do tempo pedagógico: rotina diária.**

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças” (ME, 1997, p. 40).

O tempo pedagógico da *Sala Azul* organiza-se numa rotina diária que, respeitando o ritmo das crianças, marca a sucessão de cada dia. Trata-se de uma rotina que é clara e que

contém tempos pedagógicos que vão desde o acolhimento, planeamento, tempo de brincadeiras livres até às atividades em pequeno e grande grupo “tendo em conta o bem-estar e aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72) (ver quadro 3).

**Quadro 3.** Rotina diária da Sala Azul.

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
8h:15m	Acolhimento: registo das presenças; atividades livres
9h:00m	Reunião de grupo: bons dias; registo do tempo; distribuição de tarefas; diálogo em grande grupo (partilha de novidades/vivências significativas)
9h:30m	Higiene, Lanche e Recreio
10h:30m	Atividades orientadas em grande ou pequeno grupo; atividades livres nas áreas
11h:30m	Higiene, almoço e atividades livres no exterior
12h:45m	Sesta
14h:30m	Higiene, lanche e recreio
16h:00m - 18h:15m	Atividades orientadas em grande ou pequeno grupo; atividades livres nas áreas

A organização do tempo não tem um caráter limitativo e rígido. Por ser complementar da vida da sala tem flexibilidade para poder ser modificada sempre que for necessário.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, estas são planificadas pelos respetivos professores de acordo com as planificações mensais da sala e distribuem-se da seguinte forma (ver quadro 4):

**Quadro 4.** Horário das atividades de enriquecimento curricular.

<b>Atividade</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Horário</b>
TIC	Segunda-feira	8h:45m - 9h:30m
Expressão Musical e Dramática	Quinta-feira	15h:45m - 16h:45m
Expressão Físico Motora	Quinta-feira	10h:15m - 11h:15m
Inglês	Segunda e sexta-feira	11h:00m - 11h:30m

#### **4.1.3.2 A equipa pedagógica da Sala Azul.**

A equipa pedagógica da *Sala Azul* é constituída por duas educadoras de infância e duas ajudantes de ação sócio educativa de educação de infância que, em conjunto, trabalham em prol do bem-estar e desenvolvimento do grupo de crianças.

A atitude dos adultos da sala deixa transparecer o respeito pelas características individuais das crianças. Acreditam nas potencialidades do grupo e na necessidade de o deixar trabalhar por si próprio, como fator fundamental de promoção de autonomia e de iniciativa. Os adultos desenvolvem relações empáticas e cooperantes com as crianças. Existe um vínculo firmado na afetividade, segurança, confiança cooperação e respeito mútuo, perceptível no ambiente da sala e nas interações adulto-criança.

A educadora cooperante concebe que o seu papel da seguinte forma: “não é a razão do desenvolvimento/aprendizagens das crianças, considero sim, que o meu papel é tornar-me facilitadora dessas mesmas situações, essas sim, capazes de criar momentos de oportunidade de desenvolvimento” (DB, 7 de outubro de 2013). Acredita na aprendizagem pela ação e defende, por isso, uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças. “Identifico-me com a linha construtivista no que diz respeito ao papel ativo da criança no seu desenvolvimento. No dia-a-dia procuro que seja possível cada criança manifestar-se, fazer apreciações, questionar... pois, encaro o desenvolvimento de um espírito crítico como uma das minhas principais prioridades” (DB, 7 de outubro de 2013).

As ajudantes da ação sócio educativa consideram que o seu papel é “orientar as crianças mas deixá-las fazer as coisas por si... torná-las autónomas. É um erro considerar que, por serem pequenas, não são capazes ou então fazer por elas. Embora demorem algum tempo, e mesmo que não consigam na primeira tentativa, é preciso incentivá-las” (DB, 7 de outubro de 2013). Consideram essencial a participação das famílias na vida escolar e valorizam muito os trabalhos realizados com as mesmas. Os pais são, também, vistos como uma fonte privilegiada de conhecimento acerca das crianças. No período de acolhimento, ocorre sempre partilha de informações significativas sobre as crianças.

Na relação entre a equipa, verifica-se uma comunicação e articulação regular. As educadoras aproveitam o tempo de transição entre o turno da manhã e o turno da tarde para conversar/partilhar informações. Para além disto, reúnem-se uma vez por mês para planificar e avaliar o processo educativo.

Na componente de apoio às famílias, nos períodos de interrupção letiva, as ajudantes assumem as suas funções seguindo o plano de atividades elaborado pelas educadoras.

#### **4.1.4 O grupo de crianças.**

O diagnóstico que apresentamos de seguida resultou da observação direta do grupo em geral, de conversas informais com a equipa pedagógica da sala e da análise do processo de cada criança. A caracterização segue as áreas preconizadas nas OCEPE assim como os indicadores de desenvolvimento e de aprendizagem apresentados por Portugal & Laevers (2010).

O grupo da *Sala Azul* é composto por 25 crianças (14 meninas e 11 meninos) com idades entre os 2 e os 4 anos. Das 25 crianças apenas cinco já frequentam a instituição educativa, sendo que todas as outras ingressaram pela primeira vez na instituição este ano letivo encontrando-se, por isso, em fase de adaptação ao contexto escolar. No entanto, importa salientar que 11 crianças frequentaram creches e infantários e nove estiveram ao cuidado dos pais e avós.

De momento, nenhuma criança está sinalizada pela educação especial, no entanto, o Henrique (de 4 anos) frequenta a terapia da fala pois apresenta dificuldades na pronúncia de alguns fonemas e na articulação das palavras.

Uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são duas vertentes indissociáveis do processo educativo (ME, 1997) considerou-se o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo como fator fundamental para traçar prioridades educativas.

Na *área da Formação Pessoal e Social* considera-se que as crianças são sociáveis e ativas. Algumas revelam-se tímidas e introvertidas e sobressai um pequeno grupo que demonstra alguma falta de segurança, de estabilidade emocional e de autoconfiança. Interagem com os pares de forma positiva mas, por vezes, revelam-se conflituosas nas brincadeiras livres, envolvendo-se em discórdias por causa da posse de brinquedos. Têm dificuldade em assumir a responsabilidade dos seus atos sendo frequentemente solicitada a presença do adulto na resolução de conflitos. Após as brincadeiras nem sempre arrumam os brinquedos e jogos sendo necessário um estímulo do adulto. Quanto à higiene pessoal, a maioria das crianças é autónoma, mas um pequeno grupo necessita de orientação e ajuda particularmente no vestir e despir. Nas refeições carecem de apoio e estimulação na aquisição de regras à mesa.

No que concerne à *Área do Conhecimento do Mundo*, o grupo, na sua maioria gosta de se envolver nas atividades, é curioso, participativo e observador. Algumas crianças, porém, revelam pouco interesse e uma atenção reduzida. Gostam de partilhar ideias sobre os temas abordados à exceção de um pequeno grupo que mostra inibição em falar em grande grupo.

Relativamente à *Área da Expressão e Comunicação*, especificamente no *Domínio da Expressão Plástica*, as crianças gostam, particularmente, de modelar plasticina, desenhar livremente, pintar e realizar colagens utilizando diferentes materiais. Algumas representam graficamente as suas vivências com alguns pormenores, umas fazem desenhos pouco elaborados e outras encontram-se na fase da garatuja. Um pequeno grupo apresenta habilidade na pega e manuseamento do lápis controlando com alguma eficácia os seus movimentos. No entanto, a maioria revela alguma dificuldade na destreza manual sobretudo no que corresponde à utilização correta do lápis e tesoura.

No *Domínio da Expressão Motora*, apresentam um desenvolvimento motor global adequado à faixa etária e gostam, no geral, das atividades de educação físico-motora. Relativamente à motricidade fina, verifica-se a necessidade de melhorar a precisão no recorte e o movimento de pinça no segurar do lápis, assim como na manipulação de diferentes materiais.

Quanto ao *Domínio da Expressão Dramática*, em geral, a maioria das crianças do grupo demonstra gosto pelo jogo simbólico, desempenhando papéis diversificados essencialmente na área da casinha. Manifestam um grande interesse pela manipulação de fantoches e dramatização de histórias. Já no *Domínio da Expressão Musical*, todas as crianças demonstram interesse pelas atividades musicais. Gostam de aprender canções novas, de cantar, mimar e dançar, embora algumas revelem inibição.

No *Domínio da Matemática*, evidenciam algumas lacunas no raciocínio lógico. Estabelecem a relação entre quantidade e número e gostam de se envolver em atividades e brincadeiras que envolvam a classificação e seriação de objetos. Conseguem formar conjuntos atendendo a critérios pré-determinados. Apresentam dificuldades nas noções temporais.

Por fim, no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, destaca-se um grupo muito conversador que gosta de participar, voluntariamente, nos diálogos. Verifica-se, no entanto, um outro grupo pouco participativo. A maioria das crianças apresenta dificuldades na pronúncia de alguns fonemas e na articulação de algumas palavras.

De acordo com o ME (1997) “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25). Por esta razão, procurou-se conhecer os interesses e necessidades das crianças, recolhendo informações que permitissem obter uma visão clara e global do grupo. Desta forma, apresentamos de seguida alguns referenciais sobre os interesses e necessidades das crianças assim como dos contextos familiares.

#### 4.1.4.1 *Os interesses e necessidades das crianças.*

Para um melhor conhecimento do grupo procurou-se observar cada criança individualmente para apurar as suas capacidades, interesses e capacidades assim como as áreas em que necessitam de uma maior intervenção. Pretende-se assim desenvolver uma ação pedagógica estimulante, significativa e contextualizada. No quadro seguinte (ver quadro 5), apresentamos os dados recolhidos através da observação direta *in loco*.

**Quadro 5.** Interesses e necessidades das crianças da Sala Azul.

<b>Crianças</b>	<b>Interesses</b>	<b>Necessidades</b>
<b>Anita</b>	Brincar na área da casinha e da biblioteca	Desenvolver a linguagem, melhorar a sua capacidade de atenção e perfeição a motricidade fina
<b>Beatriz</b>	Atividades plásticas, cantar, manipular fantoches e dramatizar, ouvir histórias e participar em diálogos.	Desenvolver a linguagem
<b>Catarina</b>	Área da casinha, biblioteca, cantar, jogo simbólico, e realizar atividades plásticas	Aperfeiçoar a linguagem
<b>Constança</b>	Área da casinha e atividades plásticas	Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala
<b>Daniela</b>	Ouvir histórias e realizar jogos de encaixe e de construção	Participar nos diálogos/desinibição, interagir com os pares e desenvolver a autoestima e autoconfiança
<b>Diogo</b>	Brincar na área da garagem e dos jogos e construções	Desenvolver a motricidade fina, a linguagem oral e a capacidade de concentração e atenção
<b>Duarte</b>	Brincar na área da garagem, dos jogos e construções	Aperfeiçoar os movimentos finos, participar nos diálogos, melhorar a capacidade de atenção e a interação com os pares.
<b>Fábio</b>	Brincar na área da garagem e dos jogos	Participar nos diálogos/desinibição desenvolver a autoestima
<b>Gustavo</b>	Brincar na área garagem e dos jogos, ouvir	Aceitar de repreensões por parte do

	histórias, cantar, manipular fantoches	adulto, controlar as suas emoções, aperfeiçoar a linguagem
<b>Henrique</b>	Brincar na área da garagem e dos jogos	Desenvolver a autonomia, desinibição, desenvolver a linguagem oral (frequenta a terapia da fala) e uma autoestima positiva
<b>Joana</b>	Brincar na área da casinha, realizar atividades plásticas, desenhar, jogar no computador (nas atividades de TIC) e manipular fantoches e dramatizar	Participar nos diálogos/desinibição, desenvolver a linguagem, melhorar os hábitos alimentares
<b>João</b>	Brincar na área da garagem, TIC e atividades de expressão plástica	Desinibição e aperfeiçoar a linguagem
<b>Laura</b>	Brincar na área da casinha e da garagem, manipular fantoches, dramatizar situações, jogo simbólico	Participar nos diálogos e desenvolver a autoestima
<b>Liliana</b>	Brincar na área da casinha, desenhar, pintar, cantar, manipular fantoches	Participar nos diálogos/desinibição e interagir com os pares
<b>Luísa</b>	Jogo simbólico na área da casinha, brincar na área da garagem e desenhar	Participar nos diálogos/desinibição, melhorar os hábitos alimentares e a capacidade de concentração
<b>Mafalda</b>	Brincar na área da garagem, da casinha, dos jogos e construções e manipular fantoches	Participar nos diálogos/desinibição, desenvolver a linguagem e aumentar a autoconfiança e autoestima
<b>Marco</b>	Histórias, jogos, atividades de música e dança	Melhorar a articulação das palavras e a interação com os pares
<b>Marta</b>	Jogo simbólico, manipulação de fantoches, desenhar, pintar, realizar jogos e TIC.	Desenvolver a linguagem
<b>Matilde</b>	Área da biblioteca, casinha, atividades plásticas e música.	Melhorar a capacidade de atenção e concentração, respeitar a orientação do adulto e as regras da sala, melhorar a articulação das palavras
<b>Rafael</b>	Brincar na área da garagem e dos jogos e construções	Participar nos diálogos/desinibição, envolvimento na realização das atividades e aumentar a autoconfiança e autoestima
<b>Ricardo</b>	Brincar na área da garagem e dos jogos.	Aumentar a autoconfiança e aperfeiçoar os movimentos finos;
<b>Simone</b>	Brincar nas áreas, manipular fantoches, desenhar	Participar nos diálogos/desinibição, aumentar a autoconfiança e autoestima, implicação na realização das atividades
<b>Susana</b>	Jogo simbólico na área casinha, cantar, dançar, pintar, manipular fantoches, área da biblioteca, ouvir histórias	Controlar as emoções quando contrariada, participar nos diálogos
<b>Tiago</b>	TIC, atividades de expressão físico-motora e brincadeiras livres nas áreas	Melhorar a capacidade de atenção/concentração, interação com os pares, participar nos diálogos
<b>Tomás</b>	Cantar, ouvir histórias, área da biblioteca e	- Melhorar a interação com os pares,

dos jogos, TIC e manipular fantoches	Melhorar a articulação das palavras e a interação com os pares
--------------------------------------	--

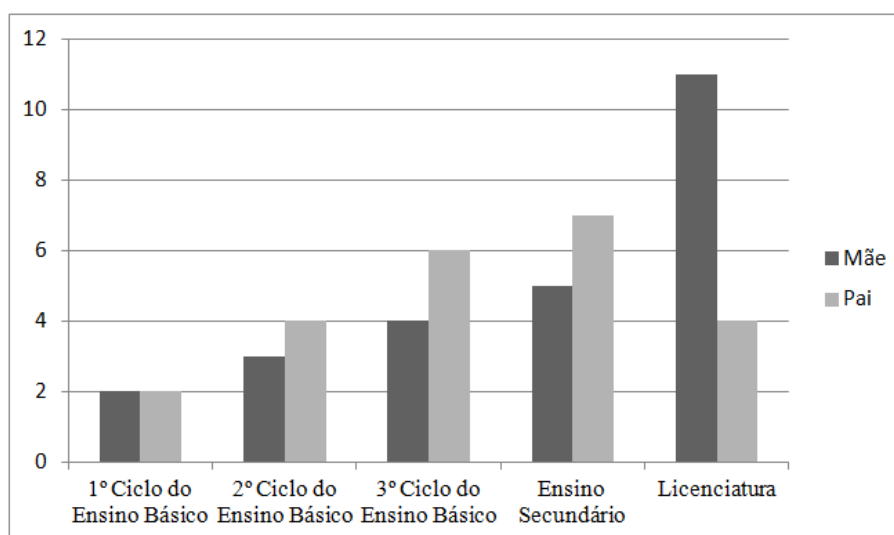
#### 4.1.4.2 As famílias.

As famílias das crianças da *Sala Azul* gostam de participar e colaborar nas atividades desenvolvidas e interessam-se pelo bem-estar e progresso dos seus educandos. Procuram, diariamente, dialogar com a equipa pedagógica no sentido de partilhar informações sobre a criança. Nota-se uma grande expectativa por parte das famílias em relação ao contributo que a EI pode ter no desenvolvimento de competências a nível global mas essencialmente no alargamento das relações pessoais e no campo socioafetivo.

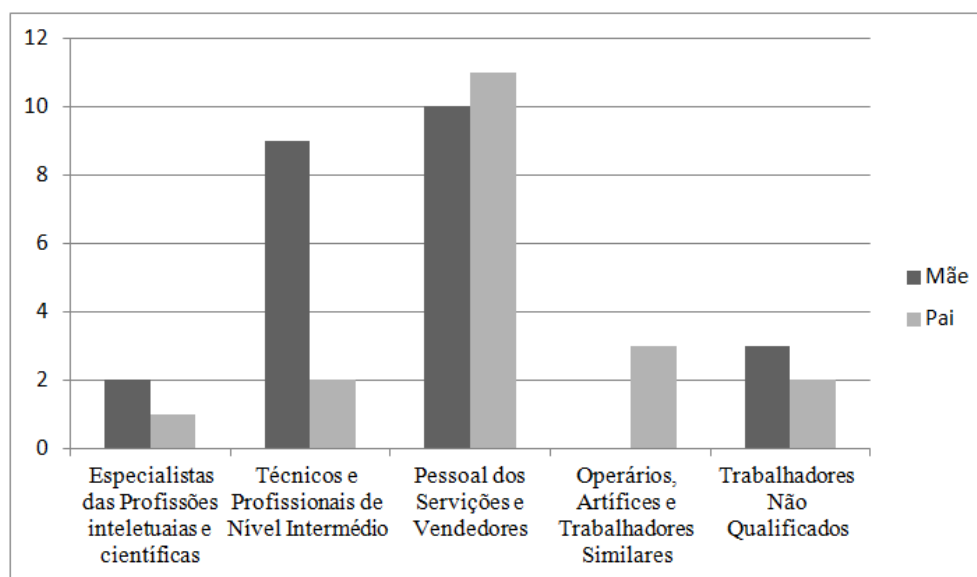
No que se refere às características das famílias, tornou-se necessário realizar uma caracterização social atendendo às habilitações académicas dos pais, as profissões e a sua condição perante o trabalho. Os dados apresentados, resultam da análise dos processos individuais das crianças.

Relativamente às habilitações académicas verificou-se que a maioria pertence a um nível médio-alto com incidência no ensino secundário e licenciatura (ver gráfico 1).

**Gráfico 1.** Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Azul.



No que concerne às profissões recorreu-se à *Classificação Nacional das Profissões de 1994* para categorizar as profissões dos pais. Tendo por base a análise do gráfico 2 apurou-se que a categoria de Pessoal dos Serviços e Vendedores é a que predomina (ver gráfico 2).

**Gráfico 2.** Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala Azul.

Por fim, importa referir que a maioria dos pais encontra-se empregado, sendo que apenas sete estão desempregados.

#### 4.2 Questão Orientadora da Investigação-Ação

A reflexão em torno das vivências e do contacto com o grupo na primeira semana de estágio fez emergir a necessidade de aprofundar conhecimentos em torno do processo de desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças e, conseqüentemente, das formas de estimular esse desenvolvimento. Constatou-se que a maioria das crianças do grupo apresenta dificuldades a nível da linguagem e da comunicação oral sobretudo o grupo na faixa etária dos 2-3 anos:

verifica-se uma linguagem pouco fluente, alguns problemas de dicção na pronúncia de fonemas, a omissão de consoantes no final das palavras (e.g., cô em vez de cor), a redução de grupos semânticos (e.g., bincar em vez de brincar; goto em vez de gosto) e a substituição de sons (e.g., Tiaco em vez de Tiago), (DB, 27 de outubro de 2013).

A pretensão de desenvolver uma ação que contribuísse, em simultâneo, para o processo de compreensão da problemática identificada e para a mudança de atitudes e comportamentos que conduzissem à melhoria do problema identificado, justificou a escolha

de um método de orientação dirigida para a ação. A investigação-ação, aqui entendida como “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata” (Cohen & Manion, 1994, citado por Bell, 2008, p.20), pareceu-nos conduzir à operacionalização dos pressupostos acima mencionados. Neste âmbito, a formulação da questão de investigação constituiu o ponto de partida de todo o processo de ação: *Como estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças?*

Pela abertura e pelo potencial investigativo que apresenta surgiram, subjacentes a este objetivo geral, outras questões mais específicas: *Como organizar a intervenção educativa, tendo em vista a estimulação do desenvolvimento das capacidades comunicativas do grupo, de forma mais frequente, integrada e contextualizada?; Como promover ambientes ricos em oportunidades comunicativas e linguisticamente estimulantes?*

Assente no percurso metodológico preconizado pela investigação-ação procurámos dar resposta às questões desenvolvendo o projeto de investigação-ação que aqui apresentamos. Numa primeira fase procurou-se fazer uma pesquisa sobre as características linguísticas e comunicativas da faixa etária das crianças (três e quatro anos) no sentido de compreender o desenvolvimento normal da comunicação e linguagem. Posteriormente achou-se pertinente ouvir e observar o que as crianças dizem e como dizem, de forma a compreender o processo de desenvolvimento. Tendo em conta o cruzamento dos dados obtidos procurou-se delinear estratégias de intervenção e atitudes a promover, favoráveis a um desenvolvimento harmonioso da linguagem.

Uma vez que o decurso da investigação contempla “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), o desenvolvimento da ação envolveu a dinamização de ciclos contínuos de planear, agir, observar e refletir, sendo certo que a ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Por esta razão, recorreu-se aos reajustamentos do plano de ação sempre que a reflexão em torno deste processo assim o justificava, cientes de que:

Se a investigação se circunscrever apenas a um ciclo, não se está perante investigação-ação, mas perante uma mera estratégia de resolução de problemas. Só existe investigação-ação se esta for entendida como um

processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança (Grundy e Kemmis, 1998 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Atendendo às especificidades do problema em estudo utilizou-se várias instrumentos para recolher e registar os dados no desenvolvimento da investigação. Para o efeito privilegiou-se a observação participante utilizando como instrumentos metodológicos as notas de campo, os diários de bordo e os registos fotográficos e de vídeo. De salientar que, as notas de campo constam nos diários de bordo (ver apêndice A) e os registos de áudio foram transpostos para um registo escrito (ver apêndice B).

Na certeza de que conjugamos todos os passos necessários para o desenvolvimento da investigação-ação, apresentaremos, nos pontos que se seguem, o desenrolar da intervenção pedagógica. Através da reflexão em torno da ação daremos destaque à intencionalidade do processo educativo tendo como foco principal a estruturação e articulação das estratégias, delineadas para a investigação-ação (ver apêndice C) com as atividades/experiências educativas proporcionadas ao grupo de crianças. Importa salientar que, no decorrer da ação, foram consideradas as intervenções das crianças ocorridas em situações naturais como ponto de partida para desenvolver as suas capacidades comunicativas e aprimorar a linguagem oral.

### **4.3 Intervenção Pedagógica na Sala Azul**

A necessidade de desenvolver uma *práxis* que contribuísse para uma maior igualdade de oportunidades levou-nos a uma pedagogia estruturada que implicou uma organização intencional e sistemática do processo educativo. Com efeito, a construção da intencionalidade educativa pressupôs a interligação sucessiva de etapas de observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação.

A fim de recolher informações suscetíveis de análise, na primeira semana de estágio seguiu-se um plano de intervenção (ver apêndice D) que, privilegiando a observação, permitiu dispor de elementos que serviram de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Reconhecendo a criança como sujeito ativo no processo educativo, procurou-se valorizar os seus saberes no sentido de fundamentar as novas aprendizagens. Consciencializados da exigência de resposta ao grupo, a ação pedagógica pressupôs uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação e coconstrução de conhecimentos. Privilegiou-se situações estimulantes e com potencial desenvolvimental que encorajassem as

crianças a aprender através de experiências ativas com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos, dando espaço às “cem” linguagens da criança (Portugal & Leavers, 2010).

Uma vez que o grupo encontrava-se em fase de adaptação ao contexto, tornou-se prioridade pedagógica a criação de um clima de bem-estar emocional para as crianças e famílias. Neste sentido foi imprescindível atender à experiência da criança no sentido de estimular e amplificar as suas competências, identificando pontos de ação para a promoção do seu bem-estar emocional e de níveis elevados de implicação.

Embora na linha construtivista da aprendizagem a criança tenha um papel central na descoberta e construção do conhecimento, o educador não é um sujeito neutro. Como tal, no decurso da *práxis* assumiu-se o papel de mediador e orientador, estimulando as crianças e envolvendo-as em experiências ricas e diversificadas. Na base da relação educativa esteve um clima relacional fundamentado na confiança e no respeito mútuo.

Apesar da investigação-ação incidir no estimular e aprimorar da competência linguística das crianças, procurou-se, ao longo da prática de estágio, atender a outras necessidades prementes apresentadas pelo grupo, potencializando os seus interesses para intervir nas principais necessidades. As situações de aprendizagem incluídas nas planificações semanais (ver anexo E) surgiram dos interesses e necessidades manifestados pelo grupo e apresentam-se inseridas nas áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE. Reconhecendo-se a importância das situações imprevistas desencadeadas pelo desenvolvimento das situações de aprendizagem, atribui-se à planificação a flexibilidade necessária para incluir nela qualquer situação emergente do desenrolar do processo educativo. No âmbito da planificação incluíram-se momentos de atividades livres nas áreas e atividades em grande e pequeno grupo.

Importa ainda salientar que não dissociámos a intervenção educativa dos valores fundamentais a promover e dos princípios orientadores destacados no PEE, o qual constituiu um dos eixos fundamentais do processo de edificação da intencionalidade educativa.

Ao longo da prática pedagógica desenvolveu-se diversos trabalhos em colaboração com a equipa pedagógica da sala. Para além da participação em reuniões de planificação e balanço mensal, colaboramos na realização de fichas diagnóstico às crianças e na elaboração do PCG.

Por último importa referir que considerou-se essencial a participação das famílias no quotidiano das experiências vividas na sala. Sendo a família e a instituição educativa dois contextos que contribuem para a educação da criança, uma atitude próxima e o diálogo

frequente entre educadora estagiária e as famílias, permitiu conhecer melhor cada criança (numa fase inicial) e, no decurso do estágio, compreender especificidades importantes para o bom desenvolvimento do processo educativo.

Nos pontos seguintes apresenta-se a *práxis* educativa ancorada na investigação, ação e reflexão.

#### **4.3.1 Dia do Brinquedo: uma oportunidade de estimulação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças.**

##### **O meu brinquedo é...**

“O meu brinquedo é um livro” (João, 3 anos)

“O meu brinquedo é um telemóvel” (Rita, 3 anos)

Na sala azul as segundas-feiras são dedicadas ao “Dia do Brinquedo”, um dia, onde as crianças levam para a escola um brinquedo para brincar durante o recreio. Na segunda semana de intervenção, algumas crianças, enquanto brincavam no recreio, dirigiram-se a mim para mostrar-me o seu brinquedo: “olha o meu dinossauro!” dizia-me o João (3 anos).

Fiquei surpreendida por ver algumas crianças pouco comunicativas, entusiasmadas a mostrar-me o seu brinquedo e a querer falar sobre ele. Estes momentos no recreio, fizeram-me refletir sobre a forma como as crianças se expressam oralmente com maior facilidade quando o motivo são vivências e objetos que têm significado para elas. O à-vontade ao falar do seu brinquedo sensibilizou-me para a reflexão acerca das potencialidades educativas do “Dia do Brinquedo” (BD, 14 de outubro de 2013).

Por detrás dos momentos lúdicos que este dia proporciona às crianças, procurou-se atribuir um objetivo pedagógico potencializador do desenvolvimento das crianças. Ao levar um brinquedo para a escola a criança traz um pouco do seu quotidiano e do conforto do seu lar ajudando-a, por isso, no processo de adaptação, fator determinante do seu bem-estar emocional, especialmente das crianças que iniciam pela primeira vez a experiência da EI. Assim, o brinquedo ajuda-as a fazer a ponte simbólica e afetiva entre o seu lar e a escola, dando-lhe mais conforto e segurança ao longo do dia, elementos essenciais para a sua adaptação à escola.

Tendo em conta as dificuldades identificadas no grupo a nível da comunicação oral, decidi aproveitar esta situação natural que ocorre semanalmente, como uma oportunidade de desenvolvimento da competência comunicativa verbal das crianças através de experiências de interação criança-adulto e criança-criança, onde cada criança fala do seu brinquedo e os colegas colocam questões (quem o deu, porque pediu para tê-lo, porque o escolheu, quais as funcionalidades do brinquedo, qual o nome atribuído, etc...).

Com a nossa orientação, as crianças foram desafiadas a falar individualmente, sobre o seu brinquedo aproveitando-se o momento para estimular a crianças através do alargamento dos enunciados (ver quadro 6).

**Quadro 6.** Transcrição de um diálogo de apresentação no dia do brinquedo.

No dia do brinquedo o Marco levou um jogo de *bowling*. Instalando a curiosidade em todo o grupo, o Marco quis apresentar o seu jogo mas começou logo a tirar os pinos de dentro da mala, sem dizer uma palavra:

Ed. E.: *Então Martin... o que tens aí para nos mostrar?*

Marco: *É um jogo!*

Diogo: *De bowlingggggg!*

Ed. E.: *Ah, muito bem! E o que é que tem dentro dessa mala?*

Marco: *Tem pinos.*

Ricardo: *Tem uma bola também!*

Ed. E.: *Pois tem. E de que cor é a bola?*

Marco: *Preta.*

Constança: *E tem muitos pinos.*

Ed. E.: *É verdade, tem muitos pinos.*

*Vamos contar para ver quantos têm?*

Marco: *Simmm!*

Todos: *1... 2... 3... 4... 5... 6!*

Ed. E.: *Boa! Tem 6 pinos. E de que cor são os pinos?*

Marco: *Verde.*

Simone: *Azul.*

Matilde: *Laranja*

Ed. E.: *Temos pinos verdes, azuis e cor de laranja.*



Data: 28 de outubro de 2013

Partindo do diálogo acima transcrito, podemos constatar a forma como, partindo de um jogo se conseguiu criar uma conversação que incluiu a participação de várias crianças, atuando a educadora estagiária como um estímulo ao diálogo das crianças através de questões

que conduziram ao alargamento da conversação. Denote-se que, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de «andeime», interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados e providenciando modelos que ela testa” (p.11).

Associando a motivação em comunicar e se expressar oralmente, surge a intencionalidade do desenvolvimento da compreensão verbal. Para além de constituir um momento em que as crianças se expressam individualmente, procura-se incentivar as restantes a saber esperar pela sua vez.

No decorrer das semanas verificou-se que nem todas as crianças traziam brinquedo, por isso, tentou-se sensibilizar os pais para a importância de incentivarem os filhos a levar para a escola um brinquedo à segunda-feira, procurando explicar as suas potencialidades educativas:

A escolha do brinquedo para levar para a escola representa também um momento de aprendizagem e desenvolvimento. A criança é estimulada a fazer escolhas e a respeitar determinadas regras nomeadamente de segurança (não é aconselhável brinquedos de metal, armas e espadas, etc.). Embora os pais a orientem nesta experiência, deverá ser dada total liberdade à criança de escolher o brinquedo que quer levar para a escola. Notou-se que, após compreenderem as intenções do dia do brinquedo, as crianças começaram a trazer, todas elas, um brinquedo à segunda-feira.

(4 de novembro de 2013).

Inicialmente, nem todas as crianças aderiram a esta iniciativa, porém, ao longo da prática foi-se procurando incentivar cada criança a apresentar aos colegas o seu brinquedo, mesmo só dizendo algumas palavras. Nesta situação destaca-se o Henrique, o Rafael e a Mafalda que nunca se voluntariaram para apresentar o brinquedo. Desta observação, resultou algumas conversas com os pais das crianças, no sentido de os incentivarem a trazer o brinquedo favorito ou outro objeto qualquer. O Henrique, que gosta muito de animais, chegou a levar um cavalo. Ao apresentá-lo – “O meu brinquedo é... um cavalo” – despoletou-se uma série de questões relacionadas com o animal que, embora com respostas pouco aprofundadas, o Henrique demonstrou a predisposição para comunicar e, sentindo o entusiasmo por parte dos colegas que o ajudavam a responder às questões, sentiu a sua participação mais valorizada. De salientar que, tendo esta criança grandes dificuldades na linguagem oral, teve-se em atenção para não colocá-lo em situações constrangedoras como pedir para repetir palavras ou verbalizar que não se compreendeu alguma palavra.

Outras crianças, aquando da apresentação do seu brinquedo, faziam ligações com situações já vividas, como é o caso da Catarina no diálogo seguinte (ver quadro 7).

**Quadro 7.** Transcrição de um diálogo de apresentação "O meu brinquedo é... um bebé".

O brinquedo da Catarina é um bebé. Quando o apresentou aos colegas partilhou com eles algumas situações vividas relacionadas com o mesmo:

Catarina: *O meu brinquedo é um bebé que se chama kitty.*

Constança: *Mas isso não é uma kitty!!!*

Catarina: *Mas eu gosto do nome.*

Ed. E.: *Catarina, e quem te deu esse bebé.*

Catarina: *Foi a minha mamã. Ela também deu um à minha mamã. São iguais por isso são irmãos.*

Ed. E.: *E conta-nos lá o que costumavas fazer com o teu bebé. Dás-lhe comida?*

Catarina: *Sim. Dou comida e mudo a fralda. Eu sei como se faz porque vejo a minha tia a mudar a fralda à minha prima.*

Ed. E.: *Ah, muito bem! Não podes deixar o teu bebé ficar muito tempo com a fralda.*

Catarina: *Eu já levei ela ao parque.*

Ed. E.: *Levaste-a ao parque? E puseste-a a andar de baloiço?*

Catarina: *Sim, e no escorrega também.*



Data: 11 de outubro de 2013

Brincar é decerto a atividade mais enriquecedora para as crianças. A brincar a criança desenvolve um infindável número de aspetos relacionados com o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. É emergente que as escolas, educadores e demais agentes educativos não banalizem o “dia do brinquedo” mas que, pelo contrário, procurem potencializar ao máximo este dia

#### **4.3.2 A Alimentação.**

No âmbito do *Dia Mundial da Alimentação*, as educadoras da sala definiram na planificação mensal trabalhar o tema da alimentação. Indo ao encontro deste objetivo, a nossa intervenção, na segunda semana de estágio, foi planificada de acordo com o tema, ganhando intencionalidade educativa na necessidade de sensibilizar as crianças para uma alimentação equilibrada como fator fundamental para um crescimento saudável.

Reconhecendo-se o interesse das crianças em ouvir histórias, optou-se por introduzir o tema com a leitura da história “A Lagartinha muito Comilona”. Desta leitura gerou-se um diálogo de exploração da mesma, com o apoio visual das imagens da história onde, dando

voz às crianças, incentivamo-las a expressar as suas ideias. Saliente-se que, este diálogo constituiu um momento de recolha de dados para o trabalho de investigação-ação que nos comprometemos desenvolver, sendo o intento, ouvir, observar e registar o que as crianças dizem e como o dizem (ver quadro 8).

**Quadro 8.** Transcrição de um diálogo sobre a história "A Lagartinha muito Comilona.

No diálogo sobre a história questionou-se as crianças sobre os alimentos ingeridos pela Lagartinha:

Ed. E.: *O que é que a Lagartinha comeu no sábado?*

Luísa: *Bolo...*

Diogo: *Gelado...*

Anita: *Chouchicho*

Ed. E.: *A Lagartinha comeu bolo... gelado...chouriço...*

Matilde: *Uma sachicha cô de cosa.*

Ed. E.: *Comeu uma salsicha cor-de-rosa e que mais?*

Ricardo: *Ela comeu muito e ficou com uma dô de barriga.*



**Observações:**

Neste diálogo é possível verificar a omissão de consoantes no final das palavras (e.g., cô em vez de cor e dô em vez de dor) e a substituição de fonemas difíceis por outros mais simples (e.g., Chouchicho em vez de chouriço e sachicha em vez de salsicha).

Data: 14 de outubro de 2013

A exploração da história conduziu à bordagem ao tema da alimentação saudável e, por forma a proporcionar aprendizagens significativas, procurou-se apurar os conhecimentos que as crianças detinham sobre o tema: “os alimentos saudáveis são alimentos bons” (Beatriz, 3 anos); “são alimentos que se pode comer muito” (Marco, 3 anos); “eu só sei que a sopa é saudável porque a minha mãe tá sempre a dizer para eu comer a sopa porque é saudável” (Constança, 4 anos). Mais saudável ou menos saudável, cada criança partilhou com grupo os seus alimentos preferidos. A partilha de gostos pessoais suscitou um grande entusiasmo por parte da maioria das crianças que quiseram logo falar, porém, um pequeno grupo manteve-se em silêncio intervindo apenas com a insistência do adulto:

A Laura, o Duarte, o Rafael, a Daniela, a Simone e o Henrique evidenciaram pouco interesse e implicação na atividade, verificando-se através de um olhar desatento, a vaguear pela sala. A Laura quando questionada diretamente, respondeu apenas “batata frita” (frita). A Daniela ainda hesitou mas depois respondeu “bolo”. Já o Henrique, quando questionado, ficou apenas a olhar para mim com um olhar vazio. Fiz uma nova investida questionando “Os teus colegas gostam de comer iogurtes, tu também gostas?”. Na ausência de uma resposta senti que não podia (nem devia) insistir. Verificava-se uma diferença acentuada entre um grupo que expressava vontade em falar e contar pormenorizadamente as suas experiências, e um grupo que, só com a intervenção do adulto, era capaz de partilhar as suas preferências. Torna-se, então, necessário motivar as crianças a participar de forma autónoma nos diálogos em grande grupo (DB,14 de outubro de 2013).

Associado ao objetivo principal de exploração da história surgiu uma breve abordagem às sequências temporais dos dias da semana.

A dificuldade que algumas crianças apresentavam em comer legumes, conduziu-nos à elaboração de uma história que apelasse aos benefícios de uma alimentação saudável e à importância, para tal, de comer todos os legumes. Intitulada “O menino que só gostava de comer arroz”. A peça de teatro contava a história de um menino que só comia arroz e que, por isso, não tinha forças para correr, saltar e brincar no recreio com os amigos da escola (ver figura 5). Quando o médico lhe disse que estava a ficar sem forças porque não comia carne e legumes, o João passou a comer de tudo. O grupo ouviu atentamente a história e, na sua exploração relacionaram-na com situações pessoais:

**Figura 5.** Teatro de fantoches "O menino que só gostava de arroz".



O grupo foi mais além do que aquilo que tínhamos imaginado. A relação que estabeleceram com situações pessoais mostrou, claramente, que a mensagem que se pretendia transmitir, foi conseguida com sucesso. O Tiago que não gosta de comer ervilhas disse prontamente “Carina, eu não gosto de comer ervilhas... vou ficar sem força para jogar à bola?”; já a Luísa que só come alimentos líquidos (e.g. sopa) disse “Eu não quero ficar sem forças para brincar. Eu gosto de brincar no recreio”. Sem esperar por

uma outra resposta o Gustavo, olhou para ela e disse-lhe: “Então come tudo! Senão vais ficar como o João!” (DB, 15 de outubro de 2013).

A conversa sobre os legumes suscitou a curiosidade de uma criança em querer saber “De onde vem os legumes?” (Diogo, 3 anos). A questão provocou respostas de outras crianças: “É do supermercado” (Simone, 3 anos); “Eu acho que são senhores que fazem (Gustavo, 4 anos). No entanto, foi com a resposta da Liliana – “Da terra! A minha mãe tem muitos na terra. Não se vê porque tão na terra. Só dá pa ver as folhas” – que se tomou a decisão de partir à descoberta da questão, realizando para tal, uma visita de estudo à horta da mãe da Liliana (ver figura 6), pois consideramos que a construção de aprendizagens e significados não resulta de respostas dadas mas sim da experiência e incentivo à descoberta. Proporcionando o contacto direto com a realidade, as crianças puderam observar a diversidade de legumes e a forma como crescem.

O bem-estar que as crianças apresentam quando realizam atividades no exterior já era conhecido, no entanto, nesta atividade o bem-estar aliado à implicação e ao desejo de explorar e descobrir fez despoletar a nossa atenção. À medida que a mãe da Liliana avançava no terreno, dizendo o nome dos legumes, as crianças ficavam cada vez mais entusiasmadas. A vivacidade expressava-se no tempo de reação a cada descoberta... o querer partilhar o que descobriram: “Olha Carina, tem tomates verdes e vermelhos” (Diogo, 3 anos); “Joãoooo, anda ver. A mãe da Liliana disse que são cenouras a nascer. Só dá pa ver as folhas porque a cenoura tá debaixo da terra” (Catarina, 4 anos), (DB, 22 de outubro de 2013).

Ao longo da visita a curiosidade das crianças intensificou-se e alargou-se a todo o grupo. Emergiram diversas questões que exigiram resposta no momento. O balanço da atividade foi, sem dúvida, positivo. Seguindo uma pedagogia-em-participação, pretendeu-se dar às crianças a oportunidade de vivenciar e participar na construção da sua aprendizagem, estimulando e fortalecendo o seu ímpeto exploratório cientes de que “uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante, disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e implicação” (Portugal & Leavers, 2010, p. 38).

**Figura 6.** Visita de estudo à horta da mãe da Liliana



Dando continuidade às aprendizagens proporcionadas pela visita à horta da mãe da Liliana, propôs-se ao grupo plantar feijões na horta da escola. As crianças tiveram um papel ativo em todo o processo prático da atividade: prepararam o solo, arrancando pequenas ervas; fizeram pequenos buracos; lançaram os feijões; cobriram com terra; colocaram uma placa identificadora; e, por fim, regaram as plantações (ver figura 7). Num processo marcado pela interação e cooperação entre o grupo, dividiram-se tarefas para que cada criança pudesse participar. Os conhecimentos aprendidos na visita de estudo foram mobilizados nesta atividade quando uma criança interveio dizendo “Temos que regar todos os dias para crescer os feijões” (Rafael, 4 anos). Em consonância, introduziu-se uma nova tarefa no quadro de tarefas – “Regar a Horta” – ficando diariamente uma criança responsável não só por regar as plantações como também de observar e comunicar aos colegas informações sobre o seu estado de crescimento.

**Figura 7.** Plantação de feijões na horta da escola.



O trabalho em torno do tema da alimentação estendeu-se às famílias quando se pediu a elaboração de um prato saudável em interação com a família. Sem qualquer outro tipo de indicações ou restrições, deu-se total liberdade à imaginação e criatividade das crianças e das famílias. Com a chegada dos trabalhos, à escola cada criança teve a oportunidade de falar sobre o processo de realização do seu prato (ver quadro 9). De salientar que, garantir oportunidades para que as crianças conversem sobre acontecimentos ou experiências com significado, constitui uma das estratégias definidas no plano de ação da investigação.

**Quadro 9.** Transcrição de um diálogo sobre o prato saudável realizado em interação com as famílias.

O João e a sua família revelaram muito empenho na atividade proposta. Para além do prato saudável, realizaram um individual de mesa e colaram o prato, os talheres, o copo e o guardanapo. O trabalho chamou logo à atenção dos colegas que, com muito entusiasmo, quiseram vê-lo ao pormenor e fazer questões.

Ed. E.: *João, queres contar como fizeste o teu trabalho?*

João: *Sim. Eu fiz com a minha mamã e o meu papá.*

Ed. E.: *Muito bem! Mas conta-nos o que tens aí.*

João: *Aqui tá o prato* (apontando para o prato).

*Aqui o copo, a faca, o garfo e o guardanapo!*

Ed. E.: *E que alimentos estão no prato?*

João: *Tem carne, massa, alface, tomate, cenoura e Ervilhas. Foram feitos com pasticina.*

Beatriz: *O teu trabalho está bonito.*

Mafalda: *Eu acho que a carne está engraçada.*

*Parece mesmo carne.*

Catarina: *Está bem pintado.*

João: *Foi eu e a minha mana que pintou.*

(...)



Data: 21 de Outubro de 2013

Com pratos decorados em colaboração com os pais, construiu-se individuais de mesa, uma atividade que aliou a formação pessoal e social à expressão plástica e à expressão motora (através do domínio da motricidade fina). Recorrendo-se a uma pedagogia diferenciada traduzida pelo trabalho em pequeno grupo, apoiou-se as crianças na realização das pinturas e na montagem do individual (ver figura 8). O trabalho em pequenos grupos permitiu-nos apoiar cada criança individualmente e estimular o seu trabalho no sentido de colmatar as suas dificuldades, sobretudo na utilização da tesoura sendo que, após os

sucessivos impasses decidiu-se orientar o recorte através do contacto mão com mão, induzindo os movimentos e acompanhando com um diálogo cuidadoso e incentivador. Refletindo sobre esta atividade concluiu-se que,

As crianças apresentam dificuldades na coordenação óculo-manual, identificadas no manuseamento da tesoura e, por conseguinte, na competência do (re)corte. Assinala-se a dificuldade na sequência de movimentos de abrir-fechar-abrir-fechar. Uma vez que o recorte dos talheres exigia alguma habilidade no manuseamento da tesoura, o objetivo não se concretizou na íntegra. Através do apoio individualizado foi possível observar as necessidades das crianças nesta área exigindo, por isso, a intervenção do adulto no sentido de orientar e facilitar os movimentos. Com base nesta situação definiu-se que, antes de avançar para o recorte de figuras, é necessário criar oportunidades para as crianças manusearem a tesoura e realizarem cortes e recortes livres. Assim sendo, introduzir-se-á, na área da expressão plástica, “*A Caixa dos Recortes*” onde cada criança será estimulada a fazer cortes em papel e, progressivamente, recortes de imagens de revistas e jornais. Apesar de tudo, considera-se que esta ocorrência e a reflexão em torno da mesma constituiu um momento de aprendizagem profissional (DB, 23 de outubro de 2013).

**Figura 8.** Elaboração do individual de mesa.



A posterior exposição dos trabalhos no placar deu às crianças a oportunidade de mostrar aos pais o resultado de um trabalho que teve início em casa, em interação com a família, e culminou na escola com a implicação individual de cada criança. Com base nas observações das reações dos pais e das crianças, partilhámos da opinião de Malaguzzi (1994) citado por Oliveira-Formosinho (2007) quando afirma que as paredes falam e comentam o trabalho desenvolvido pelas crianças e revelam as aprendizagens realizadas.

Ainda no âmbito da abordagem ao tema da alimentação e da atividade acima referida, o grupo foi desafiado a dispor o prato, copo, talheres e guardanapos no seu lugar na mesa da cantina. Esta atividade constituiu um momento importante de autocontrolo e de formação pessoal.

#### **4.3.3 O Pão por Deus.**

Aliado à temática da alimentação, surgiu a celebração do Pão por Deus. Por considerar-se fundamental preservar as tradições da comunidade, decidiu-se trabalhar esta tradição com as crianças indo ao encontro de uma das linhas orientadoras da ação educativa definidas no PEE: “Conhecer tradições do local onde está inserido” (p. 16).

O valor que reconhecemos à experiência de vida dos avós e ao contributo importante que podem dar aos mais pequenos. fez-nos convidar a avó de uma criança para partilhar com o grupo a tradição do “Pão por Deus” e como a viviam antigamente. O diálogo de partilha de experiências de vida motivou a curiosidade e interesse das crianças e conduziu a interrogações por parte das mesmas: “Quando tinha o nosso tamanho também ia pelas casas pedir coisas?” (Tomás, 3 anos); “O que é que as pessoas davam... doces?” (Catarina, 4 anos). Todas as perguntas obtiveram resposta por parte da avó: “Sim. Quando eu tinha a vossa idade juntava-me com outros vizinhos e primos e íamos de porta em porta pedir o Pão por Deus. As pessoas não nos davam doces. Davam o que tinham, fruta, pão...” (Avó da Marta, 28 de outubro de 2013). A conversação em torno deste tema permitiu, ainda, fomentar valores de partilha, essenciais para uma vida em sociedade.

Num encontro de gerações marcado pelo respeito mútuo e pelo diálogo em torno de uma experiência de vida, promoveu-se a partilha de saberes mas também de afetos (ver figura 9).

**Figura 9.** Visita de uma avó para partilhar a experiência vida sobre a tradição do Pão por Deus.



No final do dia, juntamente com a educadora cooperante, refletiu-se sobre este encontro de gerações no que concerne à forma de estar, interesse, atitudes e ao relacionamento estabelecido entre as crianças e a avó:

O balanço foi positivo. Foi com muita alegria e entusiasmo que as crianças receberam a avó da Marta na sala. O interesse era visível no olhar atento e no entusiasmo e curiosidade com que faziam perguntas. No final, mostraram à avó os seus trabalhos expostos na sala e disseram-lhe para voltar mais vezes. A avó também não deixou esconder a alegria do encontro e demonstrou a sua disponibilidade para colaborar noutras atividades. Com o espírito característico das avós, terminou a sua intervenção distribuindo a cada criança um rebuçado... “os preferidos da Marta” (Avó da Marta, 28 de outubro de 2013). Num diálogo sobre a atividade, muitas crianças mostraram interesse em convidar os próprios avós a ir à sala também: “A minha avó também pode vir à nossa sala. Ela sabe muitas histórias” (Gustavo, 4 anos); “O meu avô também pode vir, ele pode fazer barcos para nós. Ele sabe fazer rápido” (Tomás, 3 anos), (DB, 29 de outubro de 2013).

A compreensão de uma tradição com raízes na história da comunidade serviu de mote para a exploração dos frutos de Outono mais comuns na partilha do “Pão por Deus”. Para esta atividade levou-se um cesto com frutos e colocou-se no centro da área polivalente, fomentando um diálogo sobre o que se observava e no qual se estimulou as crianças a nomear os frutos e a descrever semelhanças, diferenças e atributos (ver quadro 10). Denote-se que, sendo a investigação-ação referente ao estimular da linguagem oral das crianças, a criação de momentos para conversações em grande grupo constituem momentos privilegiados para clarificar as suas produções linguísticas e providenciar modelos que estimulem o seu

desenvolvimento.

**Quadro 10.** Transcrição de um diálogo de exploração dos frutos de Outono.

Partindo da observação do cesto de frutas gerou-se um diálogo interativo de exploração das características dos frutos. À medida que o diálogo ia fluindo, as crianças iam tirando os frutos do cesto e colocando-os no chão para todos pudessem ver melhor.

Ed. E.: *Sabem o que está dentro deste cesto?*

Matilde: *Sim. São frutos!*

Ed. E.: *Exatamente! São frutos.*

Marco: *Tem peras e maçãs.*

Ed. E.: *Temos muitos frutos. Tem peras... maçãs...*

Ed. E.: *E de que cor são as peras e as maçãs?*

Matilde: *Vede e amalelo.*

Ed. E.: *Muito bem, aqui temos uma maçã verde e uma pera amarela.*

João: *A maçã é redondinha... parece uma bola!*



**Observações:**

A Matilde reduz alguns grupos consonânticos (“futos” e vez de “frutos”); substitui alguns sons como “ama**l**elo” em vez de “ama**r**elo”) e omite a consoante “r” no meio de palavras. “Apesar de, na interação, se ter repetido e corrigindo a palavra, urge estimular o desenvolvimento fonológico desta criança através do recurso a jogos que brinquem com a linguagem, como forma de aprimorar a capacidade de discriminar sons e, conseqüentemente, a articulação inteligível dos mesmos” (DB, 30 de outubro de 2013).

Data: 30 de outubro de 2013

A partir da exploração de características comuns, convidamos as crianças a formar conjuntos com os frutos. Inicialmente, o critério selecionado foi o tamanho, porém, ao verificar que existiam vários frutos iguais decidiram, elas próprias, agrupá-los.

Aliando a Matemática ao conhecimento do mundo, estimulou-se o desenvolvimento de conceitos matemáticos através de contagens e de oportunidades de classificar e formar conjuntos com frutos. Num diálogo que envolveu conceitos matemáticos como “mais” e “menos”, “maior” e “menor”, apoiou-se a reflexão das crianças através de questões que permitem construir e desenvolver noções matemáticas (DB, 30 de outubro de 2013).

Estas atividades em que as crianças são estimuladas a observar, diferenciar e a nomear objetos, estimula-as a encontrar princípios lógicos que lhes permitam classificar objetos de acordo com várias propriedades e características, estabelecendo relações entre os mesmos

(ME, 1997). Para tal, é fundamental não só que o educador disponibilize ao grupo objetos e materiais com características semelhantes e as encoraje a reuni-los em conjuntos, como também as questione sobre as propriedades e critérios escolhidos (Barros & Palhares, 1997), (ver quadro 11).

**Quadro 11.** Transcrição do diálogo sobre a formação de conjuntos.

No decorrer da atividade de classificação e formação de conjuntos, o João (3 anos) tirou do cesto uma laranja:

Ed. E.: *João, que fruto é que tiraste do cesto?*

João: *Uma laranja.*

Ed. E.: *E onde vais colocar a laranja?*

João: *Ali!* (aponta para o conjunto dos frutos maiores).

Ed. E.: *E porquê?*

João: *Porque ele é mais grande que as castanhas e as nozes.*

Ed. E.: *Pois é. Tens razão. A laranja é maior do que as castanhas e do que nozes.*

João: *E a maçã também é mais grande que as nozes.*

Ed. E.: *É verdade. A maçã e a laranja são maiores do que as nozes. E a romã é maior do que as castanhas?*

João: *Sim. É mais maior.*



Data: 30 de outubro de 2013

O diálogo do quadro 9 deixa transparecer, por parte da criança, o reconhecimento de propriedades de tamanho dos objetos “grande/pequeno” aliado ao uso de uma regra comum de marcação do grau comparativo de superioridade dos objetivos (e.g. mais alto, mais baixo, mais magro, mais alto). Este erro de produção constituiu um indicador de desenvolvimento por isso, a atenção à produção linguística da criança permitiu estabelecer uma interação dual estimulante da correção de desvios.

A exploração ativa dos frutos compreendeu momentos com significado em termos de aprendizagem para as crianças, envolvendo, em simultâneo, todos os sentidos: “ver, tocar, cheirar e provar os frutos de Outono” (ver figura 10). Começou-se por tatear cada um dos frutos, explorando a textura da casca: “A maçã é lisa” (Joana, 3 anos); “O ouriço da castanha pica” (Anita, 3 anos); “A noz tem uma casca muito dura” (Luísa, 4 anos).

O momento de cheirar os frutos despoletou a atenção para o interior de cada fruto. Do diálogo exploratório as crianças foram tirando conclusões: “a laranja tem sumo” (Constança,

4 anos); “a romã tem muitas bolinhas dentro, são caroços?” (Rafael, 4 anos); “a noz tem uma forma estranha” (Mafalda, 3 anos); “a maçã tem caroços” (Joana, 3 anos); e, “a castanha tem duas cascas” (Luísa, 4 anos).

**Figura 10.** Exploração dos frutos: tocar, cheirar e provar os frutos de Outono.



Enquanto provavam os frutos, a Marta que me observava a tirar a casca da laranja questionou-me: “Carina, porque não podemos comer a casca da laranja?”. Sendo a curiosidade natural e o desejo de saber a “manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (ME, 1997), nada melhor do que experimentar para descobrir e atribuir significado. Salientamos que, as perguntas espontâneas relevam o quão implicada a criança está na atividade e tendo a planificação um carácter flexível, reconhecemos e valorizamos as intervenções das crianças em situações naturais ocorridas em contexto, como momentos privilegiados para desenvolver novas aprendizagens e estimular o ímpeto exploratório das crianças.

Assim, iniciou-se um diálogo onde as crianças formularam previsões antes de partir para a experimentação (ver figura 11). Depois de provarem a casca de todos os frutos concluíram que: “Não se come a casca da laranja porque é amarga” (Constança, 4 anos); “A casca da castanha amarga e é rija” (Tiago, 3 anos); “A casca da noz é muito dura, não dá para mastigar” (Fábio, 4 anos); “A casca da romã sabe mal” (Gustavo, 4 anos): “A casca da maçã, da pera e da uva podemos comer junto com o fruto” (Beatriz, 3 anos).

**Figura 11.** Prova da casca da laranja.



A atividade prática culminou com um diálogo em grande grupo onde cada criança teve a oportunidade de indicar qual o fruto que mais gostou de provar e realizar o respetivo registo no gráfico – “Dos frutos que provei, este foi o que mais gostei” – utilizando a técnica de carimbagem com frutos.

Refletindo sobre as potencialidades educativas desta atividades, salientamos que:

Um simples cesto de frutos desencadeou um conjunto de atividades de descoberta, mobilizadas pela articulação de diferentes áreas de conteúdo. A motivação evidenciada pelas crianças gerou alguns momentos de maior agitação, sendo necessário a nossa intervenção no sentido de sensibilizar o grupo para as regras de convivência: esperar pela sua vez e respeitar o ritmo individual de cada criança para falar e experienciar.

Nesta fase de reflexão sobre a ação, admite-se, sem dúvida, que os registos fotográficos representam um ótimo instrumento de trabalho na medida em que, partindo da sua observação, podemos tirar conclusões do envolvimento e implicação das crianças nas atividades, através da expressão facial e da postura (DB, 30 de outubro de 2013).

Ainda no âmbito da exploração da tradição do Pão por Deus, cantamos, mimamos e exploramos uma canção:

*Vem aí o Pão por Deus  
Dia de muita alegria,  
Vou pedir à minha mãe  
Um saquinho pra esse dia  
  
Um saquinho bem bonito*

*Onde eu possa guardar  
Figos, castanhas e nozes  
Para depois saborear.*

A exploração da letra da canção permitiu relacionar com as aprendizagens proporcionadas pela interação com a avó, sobretudo no que se refere à principal mensagem da tradição do Pão por Deus, a partilha.

#### 4.3.4 Trabalho em Projeto: “Construção de um fantocheiro”

**Quadro 12.** Transcrição da ocorrência que desencadeou o projeto de construção do fantocheiro.

No momento das atividades livres, quando cada criança fazia o planeamento, o João quis brincar com os fantoches e para isso precisava do fantocheiro:

João: *Educadora Carina, pode pôr o fantocheiro aqui para eu brincar com os fantoches?*

Ed. E.: *Sim, claro. Onde queres que coloque o fantocheiro?*

João: *Aqui!*

Ed. E.: *Cá está! Já podes brincar.*

João: *Não. Temos de pôr uma cadeira porque ele às vezes cai.*

Ed. E.: *O fantocheiro cai?*

Marta: *Sim. Ele cai para a frente e se ele cai em cima de nós pode fazer sangue.*

Tomás: *Já caiu em mim e o meu pé ficou vermelho e a doer.*

Ed. E.: *Mas então este fantocheiro é perigoso.*



Data: 4 de novembro de 2013

Este foi o diálogo (ver quadro 12) que desencadeou a oportunidade de realizar um projeto de produção ao qual intitulamos de “Construção de um Fantocheiro”. Inicialmente o diálogo surgiu por parte de uma criança, mas rapidamente se alargou ao grupo onde várias características sobre o fantocheiro foram sendo identificadas, emergindo das crianças a necessidade de encontrar uma solução: “O fantocheiro é perigoso porque cai” (Tiago (4 anos); “Ele também é pequeno, só cabe um menino” (Marta, 4 anos); “Temos de pôr uma

cadeira para ele não cair, porque ele cai” (Laura, 3 anos); “Ele cai, por isso a educadora Rita põe ali e quando é pa bincar ela põe aqui” (Mafalda, 3 anos).

Com a nossa orientação e estímulo, tomou-se a decisão conjunta de construir um fantocheiro para a sala de atividades. Demonstrado este desejo por parte das crianças, começou-se por criar uma base comum através da partilha conjunta de informações, ideias e experiências sobre o tema em questão. Este diálogo preliminar fez-se em grande grupo e centrou-se essencialmente na questão “para que serve um fantocheiro?”. Por ter partido do interesse das crianças e por todas quererem envolver-se, foi notório o entusiasmo em participar:

Todas as crianças quiseram partilhar ideias. Algumas até contaram experiências que, embora não respondessem à questão colocada, revelavam o sentido de relação entre o tema e situações vivenciadas noutros contextos: “Na festa do meu mano tinha umas senhoras com fantoches e elas deixaram pôr a mão e bincar com eles” (Tiago, 3 anos); “Eu fui com a minha mãe ao madeira shopping e ouvi uma história com fantoches numa loja que tem muitos livros” (Susana, 4 anos); “A minha mãe fez um fantoche com uma meia para a sala do meu irmão” (Constança, 4 anos). Esta troca de experiências pessoais permitiu perceber os conhecimentos que as crianças detinham sobre o tema e, embora um pequeno grupo apresentasse uma experiência muito limitada, o debate e reflexão em torno das experiências partilhadas permitiu o alargamento dos conhecimentos individuais ao grupo (DB, 4 de novembro de 2013).

Nesta primeira fase, procurou-se aprofundar o relato das experiências das crianças, incentivando-as a partilhar as suas ideias e interpretações, estimulando, em simultâneo, o desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral. De salientar que o debate gerado proporcionou um contexto, no qual cada criança pôde mostrar a sua compreensão sobre o tema (ver quadro 13):

**Quadro 13.** Transcrição de um diálogo sobre experiências pessoais relacionadas com o tema do projeto.

No debate sobre o que é um fantocheiro a Daniela colocou o dedo no ar e, quando lhe foi dada a vez para falar, disse:

Daniela: *Carina, eu já binguei com a Laua no fantocheiro.*

Ed. E.: *Brincaste com a Laura?*

Daniela: *Sim!*

Ed. E.: *E qual era o teu fantoche?*

Daniela: *Era o senhor polícia.*

Ed. E.: *E o fantoche da Laura?*

Daniela: *Era o lobo.*

Ed. E.: *E o que fez o senhor polícia?*

Daniela: *Pendeu o lobo porque ele comeu a avó!*

Ed. E.: *Prendeu o lobo? E ele não tentou fugir?*

Daniela: *Sim! Mas eu fui atas dele.*

Ed. E.: *Correste atrás dele?*

Daniela: *Sim!... O Rafael também queria brincar mas não dava pa todos.*

*Mas eu e a Laua usamos dois fantoches um em cada mão.*

**Observações:**

Verifique-se que a motivação da criança em partilhar a sua experiência, constituiu um momento para estimular a comunicação oral, expandir enunciados através do questionamento e da devolução de modelos corretos de produções linguísticas.

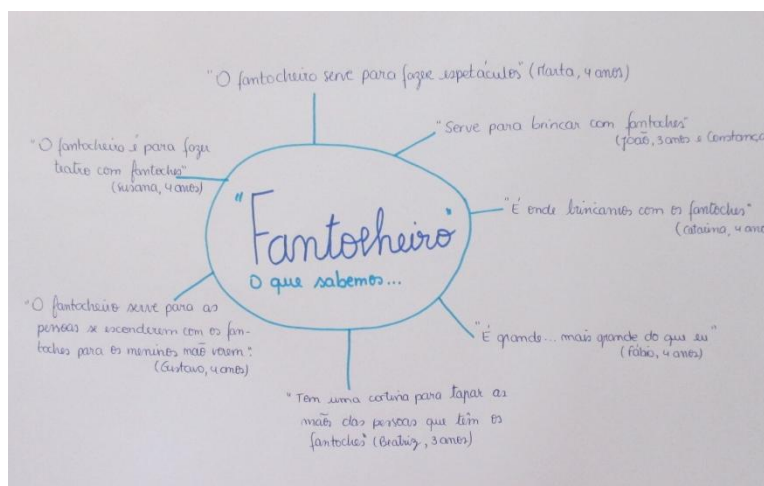
Data: 4 de novembro de 2014

A dinâmica de partilha de saberes e problemas emergentes permite “desenvolver na criança não só a estruturação da sua individualidade mas também predisposições – a persistência na procura de soluções, a concentração e o envolvimento” (Vasconcelos et al., 2012 p.51). Importa referir que a fase preliminar do projeto fortalece a imaginação das crianças quando estas são incentivadas a relatar experiências e memórias relacionadas com o tema (Katz e Chard, 2009).

Ao debate inicial seguiu-se um momento de síntese, do qual resultou a construção de uma teia de ideias com os diferentes contributos das crianças (ver figura 12). No seguimento, realizamos, em conjunto, a planificação do projeto antecipando um conjunto de ações que, realizadas na prática, permitiram atingir o objetivo principal: *O que queremos fazer; Como vamos fazer; e, Quem faz.* Este momento de planificação conjunta permitiu tomar consciência da orientação do projeto na medida em que torna claro o que se vai fazer, como se vai fazer e por onde se vai começar, num contexto propício ao desenvolvimento de “acordos sobre

medidas a tomar, partilha de responsabilidade pelo desenvolvimento de planos, resolução de conflitos decorrentes das descobertas feitas, apresentação de sugestões, valorização das diferentes formas de os indivíduos contribuírem para a realização do trabalho, e assim por diante” (Katz & Chard, 2009, p. 98).

**Figura 12.** Teia de ideias e planificação do projeto.



Relativamente à planificação, na coluna *Queremos fazer*, as crianças indicaram: “Um fantocheiro seguro que não caia quando brincarmos” (João, 3 anos); “Tem de ser grande para caber mais meninos” (Marta, 4 anos); “Quero mais fantoches para brincar” (Luísana, 4 anos); “Eu quero uma princesa e um príncipe” (Marco, 3 anos); “Podemos fazer uma bruxa...” (Ricardo, 4 anos); “Não temos um esquilo, podemos fazer um” (Marta, 4 anos).

As crianças tiveram voz ativa no debate, mostrando-se atentas e motivadas. Comentaram, deram opiniões, questionaram, fizeram escolhas e tomaram decisões. Este debate foi orientado por nós no sentido de viabilizar as ideias de cada criança e de ajudar a encontrar soluções. Procurou-se, também, estimular a participação de todas as crianças questionando se concordavam com as decisões tomadas e com as ideias dos colegas. Algumas apenas abanaram a cabeça indicando um sinal afirmativo, outras soltavam um “sim” muito baixinho. A necessidade de incentivá-las a comunicar torna-se cada vez mais premente (DB, 4 de novembro de 2013).

Uma vez que, na coluna *Como vamos fazer* as crianças mencionaram pedir ajuda aos pais, decidiu-se informá-los sobre a construção do fantocheiro e convidá-los a colaborar neste projeto. Para tal, começamos por pedir uma pesquisa prévia sobre o tipo de material mais adequado para a construção do fantocheiro. Com as pesquisas fizemos um debate e

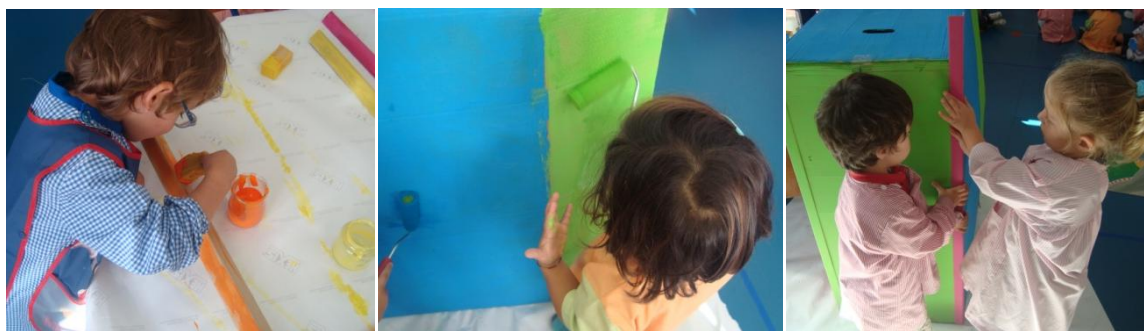
concluímos que utilizaríamos o cartão pois “é leve e se cair não magoa ninguém” (Fábio, 4 anos).

O desenvolvimento do trabalho em projeto obedeceu a uma sequência de atividades que, tendo início na definição do problema e na planificação, envolveram a concretização de outras atividades partilhadas pelas crianças. No desenrolar das mesmas, o nosso papel consistiu em orientar, acompanhar e estimular o trabalho do grupo, numa gestão partilhada, sem nos apropriarmos do tempo, espaço e ação das crianças. O facto de o grupo nunca ter realizado um projeto, exigiu uma maior orientação do adulto através de um estímulo impulsor do início das atividades.

Após solicitarmos ajuda ao pai do Rafael, este trouxe para a sala um caixote de cartão, que serviu de base para o novo fantocheiro, e trouxe, também, uns reforços para colocar nas esquinas. Em grande grupo, fizemos uma votação para escolher as cores a utilizar na pintura do caixote e registamos num gráfico a preferência de cada um. Mediante a panóplia de sugestões as crianças demonstraram o desejo de ter um fantocheiro com várias cores. Iniciou-se, então, os trabalhos de pintura, onde as crianças tiveram a oportunidade de escolher as técnicas e materiais mantendo-se, durante a atividade, verdadeiramente implicadas (ver figura 13):

As crianças envolveram-se por completo na atividade de pintura do caixote e dos reforços. Quando questionadas sobre quais os materiais que poderiam utilizar para pintar, manifestaram o interesse na esponja para os reforços em cartão e os rolos de pintura para o caixote: “Eu quero o rolo porque é grande” (Susana, 4 anos); “A esponjinha! Eu quero pintar com a esponjinha porque é mais divertido” (Ricardo, 4 anos). A implicação na tarefa era visível através da concentração, persistência, entusiasmo e pelo cuidado especial para não misturar cores, muito atentas aos pormenores (DB, 5 de novembro).

**Figura 13.** Pintura do caixote para o fantocheiro.



A ocorrer em simultâneo com a atividade de pintura, um pequeno grupo encarregou-se de escrever uma carta à avó da Joana para pedir que fizesse uma cortina para o fantocheiro. Esta tarefa contou com a nossa colaboração para escrever a mensagem que se queria transmitir. Evidenciou-se que houve o cuidado de escrever a carta bem próximo das crianças para que o grupo pudesse observar todo o processo e, no final, lê-la em voz alta, sensibilizando-as para as funções da escrita e da leitura. A carta foi posteriormente ilustrada por uma criança e colocada num envelope.

Durante a execução do projeto procurou-se “incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem (...) [abrangendo] as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p. 105).

Na sequência da planificação do projeto, fizemos uma contagem dos fantoches existentes na sala e separamo-los de acordo com características físicas. Discutiu-se aspetos em comum, estabelecendo comparações e agrupou-se os fantoches, considerando igualdades e diferenças. Decidir a relevância de determinadas características na categorização dos fantoches, permitiu observar as estratégias cognitivas mobilizadas pelas crianças (ver quadro 14).

**Quadro 14.** Transcrição de um diálogo de classificação dos fantoches.

Depois de comparar, encontrar semelhanças, estabelecer diferenças e discutir características iguais e diferentes, cada criança agrupou um fantoche. O restante grupo observou atentamente, indicando posteriormente se concordava ou não com a classificação proposta. Em caso de desacordo procedia-se à reorganização. A Liliana tirou da caixa um fantoche de idoso:

Liliana: *Este fantoche é um velhinho. Tem cabelos brancos.*

Ed. E.: *E onde é que vais colocá-lo?*

Liliana: *Não sei. Ele é um velhinho como aqueles mas eles são maiores que este. Posso pôr junto?*

Ed. E.: *Querem ajudar a Liliana?*

Tiago: *Eu acho que deve ficar ao pé dos outros idosos porque o tamanho não importa.*

Ed. E.: *Concordam com a opinião do Tiago?*

Constança: *Sim. Agora não temos a fazer conjuntos dos grandes e pequenos. Agora é são dos iguais.*



**Observações:**

Este diálogo mostra de forma clara como as crianças optaram pela relevância das características físicas semelhantes dos fantoches para agrupá-los em detrimento de outras qualidades como o tamanho.

Data: 12 de novembro de 2013

Verificando-se que alguns fantoches apresentavam-se deteriorados, emergiu a necessidade de os reconstituir. Assim, fez-se uma triagem dos fantoches para apurar os que estavam em bom estado e os que necessitavam de uma reconstrução. No final do processo a Catarina disse “a minha mãe pode coser a roupa deles”.

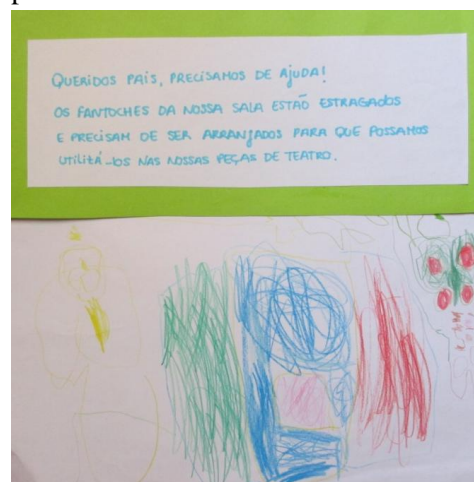
O envolvimento dos pais compreendeu ainda a reconstrução de alguns fantoches da sala. Para solicitar ajuda, escreveu-se uma mensagem que foi exposta na porta da sala (ver figura 14).

Na sequência do interesse demonstrado pela Luísa “Quero mais fantoches para brincar”, pelo Marco “Eu quero uma princesa e um príncipe”; pela Marta “Não temos nenhum esquilo, podemos fazer um”; e, pelo Ricardo “Podemos fazer uma bruxa também”, procedeu-se à confecção de fantoches (ver figura 15). Atendendo à faixa etária do grupo e tendo como motivação a participação ativa das crianças em todas as atividades da execução do projeto, optou-se por uma forma simples de fazer fantoches, utilizando desenhos pré elaborados e colheres de pau. Recorrendo a uma diversidade de materiais de diferentes texturas como tecidos, lãs, linhas, cordel, algodão e vários tipos de papel, atribuiu-se total liberdade às crianças para fazer as suas escolhas, permitindo o alargamento das experiências, o desenvolvimento da imaginação, do sentido estético e das possibilidades de expressão (ME, 1997).

A possibilidade dada às crianças para escolher as técnicas e os materiais constituiu, sem dúvida, um estímulo à sua imaginação e criatividade na medida em que permitem diferentes formas de exploração e combinação. A pintura, o recorte, a rasgagem e a colagem foram as técnicas de expressão plástica utilizadas pelas crianças. Nos trabalhos foi possível observar a diversificação de materiais e técnicas expressivas através da combinação de diferentes materiais no mesmo desenho (DB, 12 de novembro de 2013).

O interesse em usufruir desta atividade estendeu-se ao grupo pelo que através da negociação e de divisão de tarefas, optou-se por realizar um trabalho cooperativo entre pares.

**Figura 14.** Pedido de colaboração dos pais.



A realização da atividade envolveu, ainda, o diálogo de partilha de conhecimento de algumas regras relativas à utilização dos materiais: “não podemos molhar o pincel da cola nas tintas” (Catarina, 3 anos); “temos de ter cuidado com a tesoura para não cortar os dedos” (Gustavo, 4 anos); “temos que lavar os pinceis depois de usar” (Matilde, 3 anos). A importância da consciencialização destas regras ganha sentido quando se pretende que as crianças sejam sensibilizadas para a responsabilização e cuidado com os materiais de uso coletivo assim como com o trabalho dos colegas, uma atitude que se relaciona com o desenvolvimento pessoal e social (ME, 1997).

**Figura 15.** Construção de fantoches.



Assente numa metodologia que privilegia o trabalho em cooperação, onde as atividades são divididas por pequenos grupos, combinou-se que depois de realizar as atividades, os responsáveis comunicariam aos restantes colegas o trabalho finalizado e o processo de desenvolvimento do mesmo, incentivando-se e valorizando-se o esforço de cada criança. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), no trabalho em projeto, “a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer” (p.32). Assim, todas as crianças mantinham-se informadas sobre a evolução das tarefas.

Finalizada a construção do fantocheiro e dos novos fantoches, criou-se uma história à qual atribuímos o título: “O Príncipe, a Princesa e a Bruxa má”, envolvendo como personagens, os fantoches construídos pelas crianças (princesa, príncipe, bruxa e esquilo). A construção da história fez-se em grande grupo com a junção das ideias de todos: “O príncipe podia ter um castelo grande” (Susana, 4 anos); “No fim podiam dar um beijo” (Catarina, 4 anos); “A princesa podia chamar-se Carolina... é o nome da minha irmã” (Simone, 3 anos). Dividiram-se papéis e todas as crianças tiveram a oportunidade de experimentar e dramatizar a história construída (ver figura 16).

**Figura 16.** Dramatização da história "O Príncipe, a Princesa e a Bruxa má".

O projeto culminou com a apresentação da peça de teatro criada pelo grupo aos colegas da outra sala de EI no dia nacional do pijama. Para além da apresentação do teatro de fantoches as crianças explicaram o que aprenderam e o percurso que seguiram para desenvolver o projeto até chegar ao produto final. A apresentação foi coordenada pela educadora estagiária que narrou a história e incentivou o grupo a partilhar o percurso de desenvolvimento do projeto dando lugar à improvisação e espontaneidade das crianças. Ao divulgar o seu trabalho as crianças puderam rever, reequacionar e integrar as vivências e as experiências num todo significativo e significante (Vasconcelos et al., 2012).

A participação das crianças na construção e desenvolvimento deste projeto afigurou-se uma mais-valia para o desenvolvimento de competências e predisposições intelectuais, tais como uma atitude experimental, crítica e reflexiva através do confronto com problemas e questões.

Com o novo fantocheiro, puderam utilizá-lo livremente sem restrições, criar as suas próprias histórias e peças de teatro, manusear os fantoches e brincar com a linguagem. Assim, emergindo do interesse do grupo, encontrou-se neste projeto uma intencionalidade educativa diretamente interligada com a questão da investigação. A utilização dos fantoches facilita, não só, a expressão e a comunicação através da criação de diálogos e histórias, como também o desenvolvimento da socialização e desinibição através do controlo de emoções que a criança experiencia com a manipulação do fantoche na interpretação de personagens (Costa & Guimarães, 1986).

Face às características do grupo e ao facto de nunca terem realizado um trabalho em projeto:

Procurou-se que o projeto não fosse muito extenso para não se tornar desmotivante para as crianças e assim garantir o seu entusiasmo e implicação no decorrer do mesmo. Pelo potencial do tema desencadeador foi possível abordar todas as áreas de conteúdo, no entanto, privilegiou-se as áreas da Expressão e Comunicação nomeadamente nos domínios da Expressão Plástica e da Expressão Dramática, facultando ao grupo momentos ricos e estimulantes de expressão e comunicação (DB, 13 de novembro de 2013).

#### 4.4 Interação com a Comunidade Educativa

##### 4.4.1 Campanha de recolha de alimentos.

A campanha de recolha de alimentos realizada no âmbito do estágio pedagógico surgiu no contexto do diálogo de exploração do tema da alimentação (ver quadro 15):

**Quadro 15.** Transcrição do diálogo que despoletou o desejo de realizar uma campanha de recolha de alimentos.

No diálogo para apurar os conhecimentos prévios das crianças em relação ao tema da alimentação o Gustavo interveio dizendo:

Gustavo: *A minha mãe disse que há meninos que não têm comida.*

Ed. E.: *É verdade. E não são só meninos. Há também muitos adultos que não têm comida.*

Gustavo: *Mas se eles não comem vão ficar muito magrinhos.*

Ed. E.: *Acham que podemos fazer alguma coisa para ajudar essas pessoas?*

Susana: *Pode-se dar comida a eles.*

Ed. E.: *Que boa ideia Susana.*

*Podemos pedir aos outros meninos da escola que tragam alimentos, fazemos uma recolha e entregamos a uma instituição que ajude pessoas que têm muitas dificuldades.*

Gustavo: *Eu vou dizer à minha mãe pa trazer.*



Data: 14 de outubro de 2013

O desejo, por parte do grupo, em realizar uma recolha de alimentos focalizou a minha atenção para o espírito de partilha e entreaajuda demonstrado pelas crianças, uma atitude de preocupação com o próximo fundamental para uma vida em sociedade.

Assente no desenvolvimento pessoal e social, esta atividade aliou três dos objetivos enumerados no PEE: “criar atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação na realidade circundante; realizar atividades e experiências que envolvem a família e a realidade escolar; promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (p. 15).

Para apelar à ajuda da comunidade educativa, elaborou-se um cartaz que foi afixado no *hall* de entrada (ver figura 17). De forma a chegar mais perto da comunidade decidiu-se realizar, ainda, uma pequena mensagem para que todas as crianças da escola pudessem levar para casa e entregar aos pais. Discutiu-se em conjunto o que de veríamos colocar e construímos o seguinte texto:

*Olá a todos! Gostávamos muito de ajudar as pessoas que não tem comida todos os dias como nós mas... precisamos muito da vossa ajuda. Se cada um der um alimento vamos poder ajudar mais pessoas. Elas vão ficar contentes!*

Para depositar os alimentos sugeriu-se colocar um caixote na entrada para que as pessoas pudessem colocar o seu contributo. Pintou-se o caixote e colocou-se no *hall* de entrada da escola (ver figura 18).

**Figura 17.** Elaboração do cartaz.



**Figura 18.** Pintura do caixote para depositar os bens alimentares.



Esta iniciativa foi bem-sucedida devido à recetividade positiva por parte da comunidade educativa que aderiu com entusiasmo, gerando-se uma onda de solidariedade entre todos. O caixote rapidamente encheu (até sobrelotou!) e como tal conseguimos obter uma grande quantidade de donativos. Para além de bens alimentares foram doados, também,

alguns produtos de higiene como papel higiênico, shampoos, sabonetes e pasta de dentes. Partindo de uma situação emergente do desenrolar da ação educativa, foi possível desenvolver um conjunto de atividades e sensibilizar as crianças, uma vez mais, para valores como a partilha e a solidariedade. Todos os dias as crianças observavam o caixote acompanhando com entusiasmo o desenrolar da campanha: “já tem muitos!” (Diogo, 3 anos); “Olhem, tem muitas bolachas e sachichas” (Matilde, 3 anos); “Educadora Carina, a caixa já tá cheia... vai rasgar” (Fábio, 4 anos), (D.B 16 de outubro de 2013).

A campanha decorreu durante 3 dias (16, 17 e 18 de outubro) no âmbito da semana da comemoração do *Dia Mundial da Alimentação* e culminou com a entrega ao Banco Alimentar Contra a Fome na semana seguinte. Para o efeito, recebemos na nossa sala dois voluntários desta instituição que explicaram o que seria feito com os alimentos recolhidos, gerando-se um diálogo motivado pelo desejo de saber e pela curiosidade do grupo. No fim, recebemos um convite para visitar as instalações do Banco Alimentar Contra a Fome, porém, os condicionamentos a nível do transporte escolar não permitiram concretizar a visita. Para concluir esta campanha, ajudou-se a transportar os alimentos para a carrinha. Importa referir que, cada criança responsabilizou-se por levar um donativo e colocá-lo na carrinha, sentido, assim, que estavam realmente a dar e a ajudar (ver figura 19).

**Figura 19.** Entrega dos donativos aos voluntários do Banco Alimentar Contra a Fome.



A alegria estava estampada no rosto das crianças. Sabiam que iriam fazer a diferença na vida de alguém e isso motivava-os: “Tanta comida” (Anita, 3 anos); “Vamos ajudar muitas pessoas”; “Até tem comida para bebés” (Beatriz, 3 anos).

Refletindo sobre as potencialidades das atividades geradas em torno desta campanha, considera-se que poderíamos ter aprofundado e explorado mais o tema. Embora se

considere que a dinâmica das atividades tenha sido significativa para as crianças, poderíamos ter desenvolvido e explorado mais a parte dos valores. E porque o desenvolvimento destes valores deve começar na infância é imperativo tornar a EI num contexto social e relacional facilitador de uma educação para os valores, num processo pessoal e social que incentive a procura do bem coletivo (DB, 21 de outubro de 2013).

O desenvolvimento desta campanha e todas as atividades e momentos de aprendizagem a ela associadas permitiu fomentar e sensibilizar o grupo para atitudes e valores de partilha... “valores que não se «ensinam», mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros” (ME, 1997, p. 52).

#### 4.5 Avaliação

No que se refere à avaliação, o *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*, acentua a ideia de que o educador concebe e desenvolve o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como dos projetos e atividades desenvolvidas com vista à construção de aprendizagens integradas. Avaliar implica, então, a tomada de consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades do grupo (ME, 1997). Este processo implica a utilização de técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação que permitem dar resposta às especificidades e necessidades do contexto educativo e das crianças.

Reconhecendo que as capacidades das crianças dependem das situações em que ocorrem, partilhamos da ideia de Portugal e Leavers (2010) de que “o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p.10). Neste sentido, no decurso da *práxis* educativa, na *Sala Azul*, recorreu-se ao SAC para realizar a avaliação do grupo em geral e de uma criança em particular, considerando os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças.

O conceito de bem-estar emocional define-se como o estado de sentimentos reconhecidos pela “satisfação e prazer” que a criança expressa quando está relaxada e “sente a sua energia e vitalidade” (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Por sua vez, o grau de implicação é determinado pela necessidade de exploração, sendo perceptível pela concentração e persistência e caracteriza-se pela “motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Desta forma, seguindo os indicadores processuais (bem-estar emocional e implicação), realizou-se a avaliação seguindo as três fases propostas (ver quadro 16) num ciclo contínuo de observação, avaliação e ação.

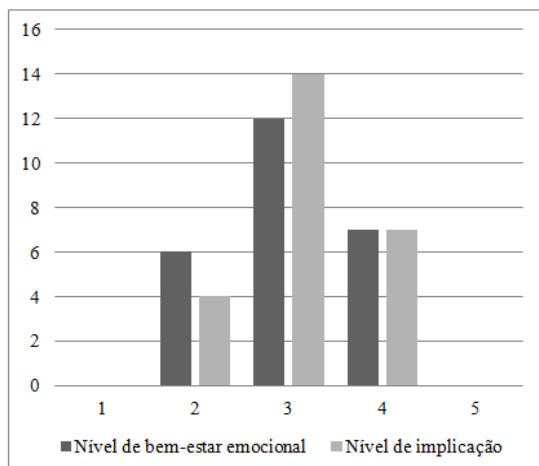
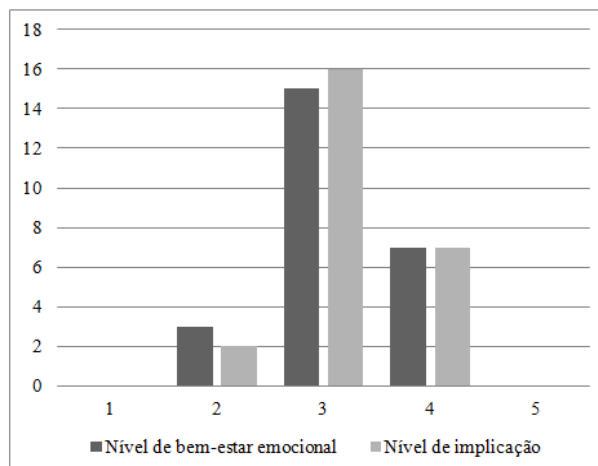
Para além desta avaliação realizou-se, semanalmente, uma avaliação das competências definidas nas planificações semanais, de acordo com as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

**Quadro 16.** Fichas SAC utilizadas para realizar a avaliação do grupo de crianças da *Sala Azul*.

<b>Ficha de avaliação dirigida ao grupo</b>	<b>Data de preenchimento</b>	<b>Ficha de avaliação dirigida a criança</b>	<b>Data de preenchimento</b>
Ficha 1g - Avaliação geral de grupo (diagnóstico)	09/10/2013	Ficha 1i - Avaliação individualizada (diagnóstico)	14/10/2013
Ficha 2g - Análise e reflexão do contexto educativo	15/10/2013	Ficha 2i - Análise e reflexão individual	17/10/2013
Ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo	16/10/2013	Ficha 3i - Definição de objetivos e iniciativas individualizadas	21/10/2013
Ficha 1g - Avaliação geral de grupo (final)	27/11/2013	Ficha 1i - Avaliação individualizada (final)	27/11/2013

#### **4.5.1 Avaliação do grupo.**

A avaliação do grupo iniciou-se com o preenchimento de uma ficha diagnóstico (1g) onde, considerando os indicadores processuais (bem-estar emocional e implicação), foi possível constatar como é que as crianças se sentem no contexto educativo. Esta ficha foi preenchida no início e no término do estágio de modo a estabelecer-se uma comparação no sentido de verificar se as estratégias delineadas surtiram efeito (ver gráfico 3 e 4).

**Gráfico 3.** Gráfico de avaliação diagnóstica do bem-estar emocional e implicação.**Gráfico 4.** Gráfico de avaliação final do bem-estar emocional e implicação.

Em geral as crianças apresentaram um nível médio/alto de implicação e bem-estar emocional, encontrando-se nos níveis 3 e 4. Porém, um pequeno grupo apresentou-se no nível 2 (baixo) tendo, no entanto, havido uma evolução por parte de três crianças no nível de bem-estar emocional e duas na implicação. Tal evolução transpareceu pelo maior sentimento de pertença ao grupo e ao contexto e pela vitalidade transmitida. Denote-se que algumas das crianças com nível de bem-estar emocional 2 (baixo) encontravam-se, ainda, no processo de adaptação.

Os dados obtidos nesta ficha diagnóstica desencadeou o preenchimento das fichas 2g onde se procurou obter mais dados relativos ao contexto educativo, fazendo uma análise e reflexão sobre os aspetos positivos e negativos. Da análise ao contexto emergiu a necessidade de delinear estratégias e definir ações a desenvolver de forma a promover um melhoramento da qualidade educativa e, por conseguinte, maiores níveis de bem-estar e implicação. Assim, no preenchimento da ficha 3g, definiram-se diversas estratégias atendendo à oferta educativa, clima do grupo, organização e o espaço para iniciativa (Portugal & Laevers, 2010). As fichas de avaliação do grupo, correspondentes às três fases, encontram-se nos apêndices (ver apêndice F).

Conclui-se que, no decorrer da *práxis*, o grupo revelou uma evolução positiva ao nível do bem-estar emocional e da implicação, permitindo-lhes sentirem-se em casa, satisfazerem as suas necessidades e serem genuínas no contexto educativo.

#### 4.5.2 Avaliação específica de uma criança.

No que concerne à avaliação específica de uma criança, recorreu-se ao conjunto de fichas dirigidas à abordagem individualizada (ver apêndice G). A escolha da criança adveio do facto de se ter identificado, na ficha 1g, uma criança com problemas a nível da linguagem oral no nível baixo. Constituindo uma preocupação claramente interligada com a questão da investigação-ação (como estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças), considerou-se que esta criança deveria ser alvo de uma atenção mais pormenorizada. Assim, procedeu-se à avaliação seguindo os indicadores de desenvolvimento pessoal e social da criança, focando as atitudes, o comportamento no grupo e as aprendizagens nos domínios essenciais (Portugal & Leavers, 2010). Para o efeito, atribuiu-se uma avaliação numa escala de 1 a 5, onde o nível 5 corresponde a um elevado domínio da competência e o nível 1 a um baixo domínio da competência (ver tabela 1).

**Tabela 1.** Avaliação individual de uma criança (Ficha 1i).

		Competências		Níveis		
Atitudes	Autoestima positiva	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 concetual 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

Da análise e reflexão em torno das competências globais da criança é possível tecer uma impressão global sobre o seu desenvolvimento. Trata-se de uma criança com baixos

níveis de autoestima e autoconfiança. Apresenta dificuldades na linguagem oral frequentando, por isso, a terapia da fala. Não participa em diálogos mesmo com a solicitação do adulto. Quando questionada permanece estática. É uma criança que não se envolve muito em interações com as outras crianças. Gosta muito de se envolver em atividades e brincadeiras sozinha.

Identificadas as principais preocupações, delineou-se alguns objetivos de ação e iniciativas a desenvolver (ver quadro 17).

**Quadro 17.** Objetivos e iniciativas de ação.

<b>3. Objectivos de acção</b>	<b>4. Iniciativas possíveis</b>
<p>Incentivar a criança a expressar-se oralmente.            Proporcionar o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança.            Promover a socializar entre pares.            Melhorar os níveis de bem-estar emocional e implicação.</p>	<p>Dialogar com a criança sobre situações do seu interesse (e.g. no recreio, enquanto o Henrique explora a horta, envolver-me em diálogos com ele sobre elementos observados – bichos, folhas, plantas).            Valorizar as suas atitudes através de um reforço positivo.            Promover situações de cooperação entre as crianças (de forma a incentivá-lo a socializar com os pares).</p>

Apesar de, na intervenção pedagógica, termos seguido as iniciativas acima mencionadas, a avaliação final não revelou grandes progressos. Admite-se que, a nível da comunicação, conseguiu-se envolver a criança em alguns diálogos sobre os seus brinquedos preferidos e, no recreio, sobre alguns animais encontrados e observados na horta. No entanto, não se verificou a predisposição para participar em diálogos com o grande grupo.

Para concluir, importa referir que a utilização do SAC constituiu uma mais-valia para a consecução de uma *práxis* mais respeitadora e atenta à experiência da criança, permitindo refletir sobre quais os aspetos que carecem de melhoria. Neste sentido, destacamos, ainda, a utilidade deste instrumento de avaliação para a definição do projeto de investigação-ação.

#### 4.6 Análise e interpretação dos dados emergentes da investigação-ação

Falar é descobrir sons com significação.

Falar é estruturar o pensamento.

Falar é dar impulso à criatividade.

Falar é dar sentido à vida.

Falar é dar o primeiro passo para descobrir a escrita, o livro

(Rebello, 1998, p. 15)

Na exposição da *práxis* educativa depreende-se o percurso prático e reflexivo inerente à investigação desenvolvida. A natureza interpretativa do método escolhido permitiu que, ao longo do processo de investigação, a interpretação dos dados se realizasse concomitantemente com a sua recolha. Porém, findada a investigação importa fazer uma análise global dos dados mais significativos.

Reconhecendo a curta duração temporal do estágio como uma limitação à nossa investigação, não podemos apresentar melhorias concretas no problema desencadeador da investigação. No entanto, a criação de um ambiente afetivo, rico em oportunidades comunicativas, afigurou-se primordial para que algumas crianças se sentissem estimuladas a se expressar verbalmente com os adultos e com os pares. Verificou-se, por parte de algumas, sinais de desenvolvimento da predisposição para participar voluntariamente nos diálogos em grande grupo, um progresso impulsionado pelo facto de sentirem o seu contributo valorizado, através de um reforço positivo do adulto. Tal facto constitui para nós um forte indício de que a investigação seguia um bom rumo na medida em que, motivadas a comunicar, as crianças estarão mais suscetíveis a receber estímulos promissores do desenvolvimento da linguagem oral permitindo, simultaneamente ir “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (ME, 1997, p.67).

Sendo a linguagem oral o veículo de todas as aprendizagens, entende-se que, nesta fase do desenvolvimento da criança, o estimular desta competência seja uma prioridade educativa.

Creemos que, as estratégias desenvolvidas para estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças são coerentes com o respeito e valorização das suas características individuais pois partiu-se dos interesses e motivações de cada criança para incentivá-la a

envolver-se em interações verbais estimulantes do seu desenvolvimento linguístico. Apercebemo-nos que, a motivação das crianças aumentava quando as conversações partiam de acontecimentos e experiências vividas no seu quotidiano.

A intervenção colaborativa e cooperativa, marcada pelo questionamento e reflexão conjunta com a educadora cooperante, sustentou a decisão, por parte da educadora, de dar continuidade à investigação-ação realizada, uma decisão tomada também pelo facto de acreditar no potencial prático desta investigação a nível da melhoria da competência linguística das crianças.

Realce-se que, embora a investigação não seja generalizável, não implica que as estratégias utilizadas, neste contexto próprio, não possam ser testadas noutros contextos ou consideradas por outros profissionais que pretendam desenvolver uma investigação-ação centralizada no aprimorar da linguagem oral das crianças. Da mesma forma, também outras estratégias podiam ter sido desenvolvidas neste contexto, no entanto, estas referem-se ao contexto específico. Considera-se que a adoção de uma pedagogia participativa, que atribui agência à criança, possa ter contribuído para um maior à vontade e uma maior motivação para comunicar na medida em que o trabalho operacionalizado decorreu das suas motivações permitindo um maior envolvimento.

### Considerações Finais

Findado o estágio torna-se pertinente fazer uma retrospectiva da experiência vivida e refletir sobre o contributo da mesma no processo de formação e construção da identidade profissional.

Admitindo o valor e contributo dos conhecimentos científicos e metodológicos, adquiridos ao longo da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, considera-se que a sua mobilização na intervenção prática constituiu uma fonte de produção de conhecimento profissional. Tentou-se, de facto, confluir harmoniosamente as teorias e práticas de diversas áreas na organização do processo educativo.

A compreensão de problemáticas emergentes da ação e do contexto educativo estimulou a criação de hábitos de reflexão sobre a *práxis*, bem como de atitudes de cooperação e de colaboração com outros agentes educativos. O desenvolvimento da predisposição para a reflexão de situações críticas impulsionou a adoção da metodologia de investigação-ação configurando-se como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. A propósito, Moreira e Alarcão (1997) afirmam que “a investigação surge como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (p. 122).

Reconhece-se que a dinâmica de todo o processo, desde o (re)conhecimento do problema à interatividade desenvolvida no sentido de promover a sua melhoria, constituiu momentos propícios ao desenvolvimento de competências de investigação e reflexão na medida em que estas dimensões formam o eixo do processo de investigação-ação. No entanto, importa referir que, a conceção e desenvolvimento do projeto de investigação-ação não foi tarefa fácil, sendo por isso necessário algum investimento pessoal na pesquisa de diretrizes que servissem de pontos de reflexão e orientação no processo preliminar do projeto.

A preocupação central em estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças assumiu um carater transversal a todas as atividades e situações de aprendizagem.

A pretensão de criar um ambiente de bem-estar onde as crianças se sentissem seguras e acarinhadas, justificou a nossa intervenção como estímulo à expressão genuína das crianças dando a liberdade de se expressarem livremente, valorizando todos os processos de aprendizagem do grupo em geral e de cada criança em particular. Os seus interesses, preferências e motivações foram sempre respeitados e valorizados na organização das atividades e situações de aprendizagem.

Creemos que uma pedagogia em participação, onde a criança é entendida como um ser ativo, capaz de participar no processo de construção da sua aprendizagem, é o caminho mais viável para uma educação de qualidade. Numa fase em que o interesse da criança está particularmente desperto, justifica-se uma pedagogia que oriente as crianças no sentido da descoberta e de vivências, interligando os conhecimentos às situações do quotidiano e promovendo, constantemente, a estimulação de capacidades e predisposições. Foi com base neste enquadramento que sustentamos a nossa prática envolvendo as crianças em aprendizagens experienciais através de “atividades e projetos que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Torna-se importante realçar que, ao atribuirmos à criança um papel ativo nas atividades e em todo o processo educativo, confrontamo-nos com a necessidade de fazer um equilíbrio entre prosseguir as atividades planeadas previamente e compatibilizá-las com situações momentâneas provenientes de intervenções das crianças pois, na pedagogia-em-participação tem-se “a preocupação de integrar as dinâmicas de aprendizagem que proveem de roteiros acordados entre as crianças e a educadora e roteiros em desenvolvimento que nascem do dinamismo que o momento vivido apresenta” (Gambôa, 2012, p.98).

No decorrer da prática deparamo-nos com diversas situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, careceram de reflexão, envolvendo uma constante congruência entre a teoria e a prática, a investigação e a ação.

Inicialmente, algumas crianças encontravam-se ainda em fase de adaptação pelo que, a promoção de um clima de bem-estar emocional tornou-se uma prioridade na intervenção. A procura de soluções e formas de amenizar esta situação suscitou várias conversas com os pais e passou, sobretudo, por tornar o acolhimento um momento dinâmico marcado pelo desenvolvimento de atividades do interesse das crianças.

A gestão de comportamentos, a definição de regras e o estabelecimento de limites nas atividades livres, ainda que deliberados e definidos em conjunto com as crianças, constituiu um processo moroso a nível prático, um processo que requereu compreensão, paciência e muito estímulo por parte do adulto.

Por trata-se de um grupo bastante numeroso exigiu uma grande capacidade e escuta e constante disponibilidade no sentido de atender às necessidades de todos, o que nem sempre foi fácil. Porém, optando-se por uma pedagogia que reconhece à criança a agência para

participar e construir a sua aprendizagem deu-nos alguma liberdade para admitir um papel direcionado para a orientação e estimulação através de apoio individualizado.

À prática reflexiva subjaz o papel da supervisão pedagógica e da educadora cooperante como um requisito fundamental ao estímulo da reflexão sobre a prática através de diálogos cooperados, impulsionados pela consciência sobre a prática, numa procura constante da melhoria da ação e da construção da identidade profissional. Estes momentos de reflexão partilhada e a articulação da prática com pressupostos teóricos, manifestaram-se importantes no decurso da intervenção educativa, pois possibilitaram à análise e reformulação de todas as ações decorridas na *práxis*. Assim, concordamos com Roldão (2011) quando se refere à importância do reconhecimento da centralidade da prática profissional no contexto real como:

Alimentadora, geradora e integradora de saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados, previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados face às situações (...), quer pelo questionamento analítico-investigativo (reflexivo), das circunstâncias, problemas, sucessos e insucessos da ação desenvolvida (p. 216).

Importa, ainda, referir que, a educadora cooperante deu-nos total liberdade para intervir e experimentar, não antecipando situações que poderiam não decorrer como esperado.

Apesar de se considerar que a prática de estágio teve uma duração muito reduzida, tentou-se ao máximo potencializar o processo experiencial da prática pedagógica em oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzissem à aprendizagem e ao crescimento profissional. Admitido o valor da reflexão ao longo deste processo de formação destacamos que, “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 48).

Por fim, importa salientar que todo este percurso, que teve início há 5 anos atrás, foi repleto de aprendizagens, essas mesmas promotoras da construção da identidade profissional que espera encontrar oportunidades para se aprofundar e desenvolver. Terminei este trabalho com um breve texto para uma reflexão:

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso, elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

*(Rubem Alves, 2004, p. 7)*

E que todos os educadores orientem o “voo” das suas crianças ao invés de lhe que “cortar as asas”!

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I Da Sala à Escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial
- Alves, Rubem (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Ary, D., Jacobs, L. & Razavieh, A. (1996). *Introduction to Research in Education* (5<sup>th</sup> ed.). Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D., Novak, D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana Editora.
- Barbosa, R (2013). *Desenvolvimento da Identidade Profissional na Formação Inicial dos Educadores de Infância. Um estudo de casa na universidade da madeira*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Barros, M. & Palhares P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo da escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gravina.
- Bessa, N.; Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, J. P. (2007). O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico. In J. M. Sousa. & C. Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às Práticas – Estudos de natureza educacional, VIII*, 13-32. Retirado de: [http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2008/02\\_M\\_Joao\\_Cardona.pdf](http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2008/02_M_Joao_Cardona.pdf)
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância, 96*, 4-7.
- Cole, M. (1996). Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da sociologia sócio-histórica* (pp. 87-105). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, I., & Guimarães, M. (1986). *Eu era a mãe: Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática no Jardim-de-Infância*. Algueirão: Divisão de Educação Pré-escolar.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII -2*, 355-379.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Editora Loyola.

Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: [https://www.google.pt/?gws\\_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia](https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia).

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

Fernandes, L. (2010). *Concepção construtivista da aprendizagem e do ensino: sucesso e inovação* (tese de doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, *Formação profissional de professores na ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.

Freitas, L. & Freitas, V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Gago, M. (2012). *Pluralidades de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique - Centro de Ensino e Língua Portuguesa.

- Gambôa, R. (2012). *Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L. (1999). *Pedagogia diferenciada: da exclusão à inclusão pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Harris, H & Nolte, D. (2005). *As Crianças Aprendem o Que Vivem*. Lisboa: Bizâncio.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança (4ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción : conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Lopes, J.; Silva, S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.

- Lubrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial
- Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In C. Leite & A. Lopes (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp. 213-231). Porto: Porto Editora.
- Madureira, P.; Leite, S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad\\_6Educador.pdf?sequ](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequ).
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Mogado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, A. (2005). *Deontologia das profissões de educação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua segmentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 51-65). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Brasil: McGraw Hill

- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspetivas sociológicas (2ªed.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação.* Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1974). *O nascimento da inteligência na criança (2ªed.)*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piedrahita, M. (2000). Cultura y Pedagogia: una aproximación a Jerome Bruner. *Revista de Ciencias Humanas*. N.º 24, pp. 108-117. Retirado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/alzate.htm>
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Projeto Educativo de Escola (2012-2016). *Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar do Areeiro*. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1peareeiro>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais (5ªed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Regulamento do Estágio (2013). *Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ribeiro, A. (1989) – *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Robalo, F. (2004). *Do Projeto Curricular de Escola ao Projeto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira. Retirado de: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09Publicacoes/0905ArtigosConfIntern/090518Formprofintegrticmat&f=9ee77>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A. Estrela (Org.) *Formação de professores por competências – Projeto FOCO. Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, M. (2002). *Jerome Bruner and the process of education, the encyclopedia of informal education*. Retirado de: <http://infed.org/thinkers/bruner.htm>.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática na sala de aula. In Moll, *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da sociologia sócio-histórica* (pp. 151-168). Porto Alegre: Artes Médicas
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Edições Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Wertsch, J. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da sociologia sócio-histórica* (pp. 107-121). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro – La etnografía en la investigación educativa* (3ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós.

