

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rosária da Conceição Cardoso Viveiros
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

Ma

el

T/M UHA
37
VVV rel
EX2

73256
K0HA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rosária da Conceição Cardoso Viveiros
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Rosária da Conceição Cardoso Viveiros

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, março de 2013

Dedico à memória do meu velhinho, António Leandre, certa de que tive

“um olho em cada cabelo”!

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

Nota Pessoal

Quem diria...parece mentira! Ainda há bem “pouco tempo”, estava eu, no Gabinete de Acesso ao Ensino Superior, a preencher um formulário de candidatura, e hoje dou por mim, aqui, na Universidade da Madeira, a rever o desenrolar do meu percurso académico, desde a licenciatura até então. Um processo que não só de bons momentos se alimentou, porém (e não desfazendo) todos foram cruciais, gratificantes e enriquecedores, na constante edificação da minha identidade pessoal e, naturalmente, profissional. Certo é que envolveu uma panóplia de momentos que, acima de tudo, me fizeram crescer como pessoa e que potenciaram a construção de alicerces a nível profissional.

Denote-se que, no meu ponto de vista, o meu percurso académico envolveu situações que pura e simplesmente deram continuidade a alguns ideais defendidos pelo meu pai, entre os quais se destaca a reflexão e a aprendizagem pela ação. Lembro-me perfeitamente de uma das frases mais proferidas pelo meu pai, um verdadeiro ensinamento de vida (no meu entender): “Filha, é preciso pensar na vida, no dia de ontem, no de hoje e no amanhã! Só assim teremos um olho em cada cabelo”. Estava, até então, longe de compreender que me alertava para a importância de manter aceso um lado crítico sobre as minhas ações, na procura de uma vida melhor (e não só...). Num outro contexto, que não em casa, este ideal foi continuamente abordado, sobretudo pelos docentes, que insistiram na importância da dimensão do conceito de reflexão, a que o meu se referia como sendo “pensar na vida”.

Por coincidência, ou não, o certo é que através da reflexão percebi o quão privilegiada fui enquanto criança, apesar de não ter usufruído dos benefícios da Educação Pré-Escolar. Hoje, compreendo que mesmo sem se aperceberem, os meus pais me proporcionaram e orientaram uma aprendizagem pela ação, em contextos adequados. Cresci num meio rural, longe da confusão, das grandes superfícies comerciais, mas bem pertinho da natureza. Vi plantas e animais a nascer, crescer e a desenvolver-se; brinquei na terra com outras crianças, longe do receio de sujar a roupa; muitas vezes caí, mas também muitas vezes me levantei e, com isso, aprendi a ser autónoma, consciente e crítica! Aprender pela ação, em contextos “reais”, fez toda a diferença!

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as coisas não sucederam do mesmo modo, sobre o qual tenho vindo a refletir. Palavras como cooperação, autonomia, comunicação, pesquisa, democracia não faziam parte do meu “dicionário”. Fui ensinada a ouvir e calar, a ler e memorizar, a escrever sem errar, a não opinar nem criticar, enfim, será que fui ensinada a

aprender? A minha docente não compreendia que memorizar e aprender são conceitos distintos. Todas as suas aulas eram expositivas e, portanto, de carácter transmissivo. Interromper as aulas para participar de livre vontade era estritamente proibido, pois dizia que tinha um “programa a cumprir” e, portanto, não podíamos “perder” tempo com baboseiras. Nunca se mostrava disposta a ouvir-nos, ainda que fosse evidente que precisássemos desabafar, de exteriorizar os nossos sentimentos. Só podíamos abrir a boca quando nos colocava uma questão e aí de nós se não acertássemos na resposta.

Esta e outras questões levaram-me a refletir sobre a minha posição enquanto futura docente. Será que quero fazer com os meus alunos aquilo que o meu professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico fez comigo? Não considero apropriado fazê-lo, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 2009, p.23). Contrariamente à minha professora, que temia perder o estatuto que tinha criado de si própria e, portanto, teimava em encarar-nos como seres passivos e subordinados, concordo em absoluto com Paulo Freire quando afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar” e “Quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p.23). É de salientar que aprendi muito com a turma com a qual estive a lidar, do mesmo modo que acredito que tenham aprendido comigo.

Se há algo que aprendi com base em alguma revisão de literatura, mas sobretudo ao longo destas práticas, foi a rejeitar o conceito de estagnação e, conseqüentemente, querer sempre evoluir e melhorar. Não se justifica nos tempos que correm aplicar modelos tão “ultrapassados” em que a criança se limita a ouvir e memorizar conhecimentos científicos, onde não há espaço para a sua curiosidade nem tempo para se expressar livremente. No meu entender, o educador, na sua prática tem de “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade” (Freire, 2009, p.26). Não podemos ignorar os conhecimentos que os alunos já possuem, antes pelo contrário, devemos explorá-los e dar-lhes significado. Todas as temáticas a abordar devem partir da nossa realidade, do nosso quotidiano. Só assim se proporcionarão aprendizagens significativas. De facto, existem modos mais adequados e eficazes de o fazer. Nunca nos podemos esquecer que mais do que orientar a aprendizagem de conhecimentos científicos, devemos promover a aquisição de valores éticos e morais propícios a um desenvolvimento adequado por parte de cada criança.

Em jeito de conclusão, todos os momentos de reflexão em torno das práticas me levaram a decidir romper com determinadas ideias, optando por outras e assumindo as

que considero mais pertinentes. Se me perguntassem o que de mais importante aprendi ao longo das práticas, diria que “ (...) ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p.47).

Tal como dizia um autor desconhecido, “Aponta para a lua. Se falhares, agarra uma estrela”. De certo modo, foi isto que aconteceu. Num determinado momento da minha vida compreendi a importância da pedagogia participativa e democrática como forma de privilegiar a comunicação, negociação e cooperação. E assim agarrei a minha “estrela”!

Relação entre docente cooperante e estagiário

O estágio supervisionado é uma realidade que envolve a (constante) formação da identidade pessoal e profissional do estagiário e que por sua vez parte da sua postura, numa atmosfera de empatia, confiança, segurança, comunicação e cooperação que pretende facilitar a qualidade educativa que visa conquistar. Denote-se que falar de estágio supervisionado, é falar da mutualidade que envolve os que ensinam e os que aprendem num comum processo de formação. Ainda que o estagiário se predisponha a desenvolver a sua autonomia, o mesmo não significa, descurar da colaboração de alguns agentes educativos, os quais: orientador científico e docente cooperante.

Importa frisar que o processo de desconstruir a teoria apreendida e o contato com um grupo de crianças detentor de características específicas compreendem momentos únicos e complexos que por vezes despoletam no estagiário, alguma tensão, fragilidade e insegurança. Por assim dizer, emerge a necessidade de orientação assente num ambiente de segurança e confiança, que vá ao encontro das suas necessidades; palavras tão simples como “arrisca”, “tenta”, “vai em frente”, “eu acredito que consegues”, podem fazer toda a diferença! Trata-se, por vezes, de uma questão de confiança, de encorajar ideais, de acrescentar o necessário, deixando-o livre, tal é a sua tarefa de orientar.

Ora, é forçoso reconhecer que, quer o docente cooperante, quer o orientador científico, se assumem cruciais no desenvolvimento e aquisição de competências, podendo inclusive servir de inspiração para o estagiário, como potenciais “modelos” e referências a seguir (ou não). Cabe então ao orientador científico proporcionar uma observação-participante de modo que o estagiário tenha uma “real” consciência do modo de fazer pedagogia com o qual se identifica. Só vivenciando, em contexto real, os dois modos de fazer pedagogia é que o estagiário compreenderá que nos dias que correm não se justificam pedagogias tradicionais.

É ainda necessário compreender a resistência de um cooperante em relação às “novas” ideias de um estagiário; nem sempre estamos preparados para a mudança. O estagiário surge como um agente inovador, que ao arriscar rompe com o comodismo e com as rotinas. Contudo, a mudança não deverá ser drástica mas sim gradual e alvo de reflexão, caso contrário estaríamos a pôr em causa o desenvolvimento harmonioso das crianças. Porém, realce-se que nem todos os cooperantes oferecem resistência.

Agradecimentos

A realização do presente relatório contou com a colaboração de inúmeras pessoas e de algumas instituições, às quais não podia deixar de agradecer.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências de Educação, à Direção Regional de Educação, à EB1/PE da Pena e à EB1/PE do Galeão.

Ao orientador científico de estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico e inclusive no relatório, Doutor Paulo Brazão, pelo apoio, incentivo, disponibilidade e sobretudo pela partilha de conhecimentos.

À orientadora de estágio na valência do pré-escolar, Mestre Guida Mendes.

À Educadora Margarida Matos e à Professora Goreti Pestana, por me terem recebido e de “braços abertos” nas suas salas.

Às crianças da Sala da Pré-A e do 3.º ano 2, pelos sorrisos e conhecimentos partilhados.

A todos os professores que desde a infância até então acompanharam o meu crescimento em termos pessoais e profissionais, de modo especial, à professora Conceição Sousa e ao professor Nelson Veríssimo, pelas palavras de ânimo e incentivo quando mais precisei. À professora Liliana Rodrigues pela sua essência profissional, e, como não podia deixar de ser, ao professor Marco Garapa, pelas aulas de Matemática mais divertidas que alguma vez tive!

Ao meu segurança favorito, Leonardo, que tantas vezes “parou” para me ouvir e orientar.

Ao Dino, à Luísa, à Catarina, à Cláudia, à Vanessa, ao Gil, à Ângela, ao Roberto, ao Dany, à Maribel, à Antonieta, à Bety...por tudo e mais alguma coisa! De modo especial à Diana, pelo companheirismo, pelo espírito de equipa e, sobretudo, pelo apoio constante!

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Aos meus padrinhos, Agostinho, Rosa, Analita, Armando e inclusive ao Camachinho, pelas palavras de ânimo e confiança.

Aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, de modo especial à Filipinha, a quem dificilmente encontro palavras para agradecer toda a disponibilidade, compreensão, apoio moral e incentivos constantes, nos bons e maus momentos.

Ao Ismael Lima, pela paciência e porque de braço dado, caminhou comigo na mesma direção.

À minha mãe, por um sem-número de razões...

A uma das razões de ser desta aventura, se não a principal, ao meu pai, que um dia, algures na pequena e pacata Ribeira Grande, acreditou que a concretização deste sonho seria possível, e aqui estou eu!

A todos e aos demais...o meu mais sincero obrigado por toda a ajuda concedida direta ou indiretamente. Na ausência de todas estas forças teria sido muito difícil, se não impossível, vencer esta etapa da minha vida...bem hajam!

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. Espelha uma panóplia de experiências vivenciadas no desenrolar da intervenção pedagógica, nas valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo, na EB1/PE da Pena e na EB1/PE do Galeão, respetivamente.

Na sua essência, congrega pressupostos teóricos e metodológicos que, norteados por indagações e sucessivas reflexões, lutaram por um modo de fazer pedagogia participativa e democrática. Em momento algum, obstante aos direitos, à voz e à participação ativa e cooperativa das crianças no desenvolvimento de competências como a autonomia e o pensamento crítico. Assim, e salvaguardando uma quadriga em termos de estrutura, o *corpus* do trabalho alerta-nos inicialmente para a postura docente face à flexibilidade do currículo que, não fazendo economia da metodologia de investigação-ação, procurou orientar a *praxis* que aqui se apresenta. E porque as crianças constituíram o cerne de todo este percurso não deixou de as caracterizar, bem como a comunidade contextualizar.

O seu desfecho conta com relatos de um trajeto formativo, próprios de uma identidade pessoal e profissional inacabada, em permanente edificação e com sede de novas aventuras...

Palavras-chave: intervenção pedagógica, educação pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, pedagogia participativa, identidade, investigação-ação.

Abstract

This report was prepared for the degree of Master in Preschool Education and Primary School. It reflects a range of experiences in the course of the educational intervention, the valences of Preschool Education and Primary School in EB1/PE Pena and EB1/PE Galeão, respectively.

In essence, brings together theoretical and methodological questions that guided by successive reflections, fought for a way to make participatory and democratic pedagogy. Notwithstanding the rights, voice, active participation and cooperative children in developing skills such as critical thinking and autonomy. And because children were the core of this whole journey has continued to characterize the as well as the community context.

The corpus of work initially alert us to face teaching posture flexibility of the curriculum and also developing skills such as critical thinking and autonomy. Its outcome has a report of a formative path, own as a personal and professional identity unfinished, constantly building and thirsty for new adventures ...

Keywords: educational intervention, Preschool Education, Primary School, participatory pedagogy, identity

Lista de siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EE - Encarregados de Educação

EPE - Educação Pré -Escolar

MAB - *Multibase Arithmetic Blocs*

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Nota Pessoal	V
Relação entre docente cooperante e estagiário	VIII
Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XII
Lista de siglas	XIII
Índice de apêndices - Conteúdo do CD-ROM	XVII
Índice de figuras	XVIII
Índice de gráficos	XX
Índice de tabelas	XXI
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	4
1.1. Currículo: uma questão de identidade.....	4
1.2. Identidade: ser pessoa, ser educador e ser professor.....	5
1.3. Docente: um ser de relação numa profissão de relações.....	6
1.3.1. Relação entre valências	7
1.4. Docente: ser reflexivo	8
1.5. Docente: ser mediador/orientador.....	9
1.6. Pedagogia: contributo de alguns teóricos (<i>Piaget, Vygotsky, Bruner</i>).....	10
1.6.1. <i>Jean Piaget</i>	11
1.6.2. <i>Lev Vygotsky</i>	12
1.6.3. <i>Jerome Bruner</i>	13
Capítulo II - Enquadramento metodológico	16
2.1. Metodologias: o suporte entre a teoria e o método.....	16
2.1.1. Investigação-ação	16
2.1.2. Fases da investigação-ação	17
2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	21
2.1.4. Limites da investigação	22
2.2. Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica.....	23
2.2.1. Aprendizagem por e pela ação	23
2.2.1.1. Pressupostos do Modelo Curricular High/Scope.....	24
2.2.1.2. Pressupostos do Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna ..	24
2.2.2. Aprendizagem cooperativa.....	25
2.2.3. Diferenciação pedagógica	26
2.2.4. Trabalho em projeto	27
2.2.5. O trabalho contextualizado com as TIC	28
Capítulo III - Cenário da intervenção pedagógica em contexto de EPE	31
3.1. Questões problemáticas sinalizadas	31
3.2. Contextualização.....	32

3.2.1. O meio envolvente.....	33
3.2.2. A Escola Básica com Pré-Escolar da Pena.....	33
3.2.2.1. Projeto Educativo de Escola	34
3.2.3 A Sala da Pré-A.....	35
3.2.4. O grupo de crianças	37
3.2.4.1. Interesses e necessidades das crianças.....	40
3.3. Intervenção pedagógica em contexto Pré-Escolar	43
3.3.1. Atividades livres.....	43
3.3.2. Atividades de rotina.....	44
3.3.3. Atividades orientadas	46
3.3.3.1. À descoberta das cores.....	46
3.3.3.2. O outono	52
3.3.3.3. Pão-por-Deus	55
3.4. Interação com a comunidade	58
3.4.1. Interação com a equipa pedagógica em reunião de conselho geral e de interdisciplinaridade.....	58
3.4.2. Ação de sensibilização sobre o desenvolvimento emocional nas crianças .	60
3.4.3. A exploração do outono em interação com a comunidade.....	62
3.5. Avaliação	65
3.5.1. Avaliação geral do grupo.....	66
3.5.2. Avaliação específica de uma criança.....	68
3.6. Síntese.....	70
Capítulo IV - Cenário da Intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB	74
4.1. Questões problemáticas sinalizadas	74
4.2. Contextualização.....	75
4.2.1. O meio envolvente.....	76
4.2.2. A Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão	77
4.2.2.1. Projeto Educativo de Escola	78
4.2.3. A sala do 3.º 2.....	79
4.2.4. A turma do 3.º 2.....	80
4.2.4.1. Os pontos fortes e as necessidades educativas do grupo	81
4.3. Intervenção pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	82
4.3.1. Situações abertas e didáticas na exploração da Matemática	82
4.3.1.1. Avaliação da turma	89
4.3.2. Desenvolvimento da complexidade oral e escrita no âmbito da literacia ...	90
4.3.2.1. Avaliação da turma	96
4.3.3. O Estudo do Meio como promotor da literacia científica	97
4.3.3.1. Avaliação da turma	103
4.4. Interação com a comunidade envolvente.....	104
4.4.1. Quando a escola se abre à comunidade na procura de respostas às necessidades das crianças.....	104
4.4.2. Reviver sentimentos de convívio, partilha e união, próprios do Natal.....	107

4.5. Síntese.....	111
Considerações Finais	114
Referências.....	117

Índice de apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Apêndice A - Primeira planificação semanal - EPE

Apêndice B - segunda planificação semanal - EPE

Apêndice C - Terceira planificação semanal - EPE

Apêndice D - Quarta planificação semanal - EPE

Apêndice E - Quinta planificação semanal - EPE

Apêndice F - Primeira avaliação de competências - EPE

Apêndice G - Segunda avaliação de competências - EPE

Apêndice H - Terceira avaliação de competências - EPE

Apêndice I - Quarta avaliação de competências - EPE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apêndice T - Oitava planificação diária (1.º CEB)

Índice de figuras

Figura 1. "Família e escola podem orientar a criança em sentidos diferentes".	7
Figura 2. “Há situações que aumentam a motivação para aprender”.	11
Figura 3. A opressão e a imposição levam à passividade ou à revolta. A liberdade leva ao trabalho produtivo e realizador.	13
Figura 4. "A mesma matéria pode servir a objectivos diferentes de acordo com os interesses e aspirações de cada aluno”.	14
Figura 5. Operações dinâmicas alusivas ao método investigação-ação.....	18
Figura 6. Fases da espiral auto-reflexiva Lewiniana.	19
Figura 7. Técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados.	21
Figura 8. Planta da Sala da Pré-A.	36
Figura 9. Fotografias das crianças a demarcar a sua presença na área escolhida.	44
Figura 10. Fotografias confeção e exploração da massa pão.....	48
Figura 11. Confeção da geleia de morango.	49
Figura 12. Construção, pintura e exploração de origamis.	50
Figura 13. Fotografias da realização da digitinta e exploração das cores secundárias.	51
Figura 14. Fotografias da construção do painel de outono.	54
Figura 15. Fotografias da experiência "As folhas mudam de cor".	55
Figura 16. Fotografias da elaboração dos cestos do Pão-por-Deus e partilha de frutos. ...	57
Figura 17. Fotografias do desfile de outono.	63
Figura 18. Fotografias da preparação do convívio de outono.....	64
Figura 19. Planta da sala do 3.º 2.....	79
Figura 20. Exploração ativa e cooperativa de sequências e tabuadas.	85
Figura 21. Exploração do MBA e do ábaco aliado às TIC.	87
Figura 22. Concretização do concurso.....	88
Figura 23. Consulta do dicionário.....	92
Figura 24. Construção e apresentação de notícias pelos alunos.	94
Figura 25. Concretização do concurso.....	96
Figura 26. Concretização de trabalhos em projeto.	100
Figura 27. Momentos didáticos na exploração de reações e sentimentos.	102
Figura 28. Ação de esclarecimento orientada pelos Bombeiros Voluntários Madeirenses.	105
Figura 29. Concretização da visita de estudo ao Centro de Saúde.	105

Figura 30. Concretização e apresentação de trabalhos em projeto sobre Alimentação Saudável.....	106
Figura 31. Fotografias da árvore de natal construída pela turma do 3.º 2.	109
Figura 32. Fotografias da romaria de Natal.	109
Figura 33. Fotografias da barraquinha de Natal.	110

Índice de gráficos

Gráfico 1. Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação da Sala da Pré-A.	40
Gráfico 2. Condição perante o trabalho dos Encarregados de Educação da Sala da Pré-A.	40
Gráfico 3. Gráfico da avaliação do nível de bem-estar emocional e implicação na quinta semana de intervenção.	67
Gráfico 4. Gráfico da avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação na primeira semana de intervenção.....	67

Índice de tabelas

Tabela 1. Esquema-guia que auxilia o docente no processo investigação ação.	20
Tabela 2. Recursos humanos da escola EB1/ PE da Pena.	34
Tabela 3. Interesses e necessidades das crianças da Sala da <i>Pré-A</i>	41
Tabela 4. Rotina da Sala da Pré-A.	45
Tabela 5. Comentários sobre a experiência.	55
Tabela 6. Comentários proferidos pelas crianças na exploração dos frutos.	57
Tabela 7. Fases do processo de avaliação de acordo com o SAC.....	66
Tabela 8. Avaliação individual de uma criança (ficha 1i).	69
Tabela 9. Horário da turma 3.º 2.....	80
Tabela 10. Condição dos EE perante o trabalho.	81
Tabela 11. Avaliação formativa da turma 3.º 2.....	90
Tabela 12. Avaliação formativa da turma 3.º 2.....	97
Tabela 13. Avaliação formativa da turma do 3.º 2.....	103

Introdução

O estágio implica pôr em prática conhecimentos adquiridos no desenrolar do percurso acadêmico e acarreta a construção de alicerces profissionais através da articulação entre a teoria e a prática. Tratando-se de uma etapa tão fulcral na construção da nossa identidade pessoal e profissional, envolve uma mescla de sensações complexas e distintas entre as quais sobressalta a enorme vontade de aprender experimentando. Assim, o estágio deve ser encarado como um período dinâmico e desafiante que se traduz no desenvolvimento de aprendizagens mútuas, onde “os que ensinam e os que aprendem são sujeitos de um processo, mais do que de formação, de construção e criação” (Oliveira & Cunha, 2006, p.2).

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

Em termos de estrutura não obedece a nenhuma norma em específico, com exceção das referências e das citações diretas e/ou indiretas, que seguem as normas da *American Psychological Association* (APA), como solicitado pelo Conselho Científico do curso. De referir ainda que, a nível de conteúdo, foi redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, exceto nas citações diretas, nas quais prevalece a ortografia original.

Contempla um conjunto organizado de evidências que retratam o percurso profissional inerente à *praxis*, isto é, à intervenção pedagógica desenvolvida nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “numa perspectiva de ação e reflexão” (Silva, 1996, p.251). Momentos únicos e significativos na construção de maneiras de ser e de estar na profissão docente e que, por sua vez, não descuraram do importante papel das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e da Organização e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De salientar, ainda, que no seu conteúdo contempla alguns termos comuns a ambas as valências, designadamente “criança” e “docente”, que remetem também para “aluno” e “professore/educador” na qualidade de profissionais de educação.

Na sua essência, congrega pressupostos teórico-práticos que, norteados por momentos de indagação e sucessivas reflexões, procuraram romper como modos de fazer pedagogia transmissiva, em prol de um “modo de fazer pedagógico caleidoscópico,

centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e integrações” (Oliveira-Formosinho, J., 2007, p.21). Nesta ótica, pressupõe-se creditar o docente como orientador de um processo que a criança constrói ativamente e em interação com os demais.

Salvaguardando uma quadriga em termos de estrutura, o *corpus* do trabalho ostenta quatro capítulos destinados às componentes teóricas, metodológicas e práticas, respetivamente.

O primeiro capítulo compreende o enquadramento teórico no qual se faz referência à flexibilidade do currículo face à postura docente que enquanto *ser pessoa, ser educador e ser professor*, num processo contínuo de reflexão, relação e orientação, caminha em direção a um modo de fazer pedagogia participativa.

Num segundo capítulo, e porque “(...) nenhuma investigação, e particularmente num domínio frágil como o da educação, poderá fazer economia duma reflexão metodológica”, apresentam-se os pressupostos metodológicos que suportaram a intervenção pedagógica, entre os quais se dá particular enfoque ao método científico de investigação-ação, bem como os instrumentos, as técnicas e os limites que lhe são inerentes” (Marmoz, 1987, citado por Sousa, 2000, p.19).

Os terceiro e quarto capítulos refletem toda a *praxis* desenvolvida na sala da Pré-A, na Escola Básica com Pré-Escolar da Pena, e na turma 2, do 3.º ano, na Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão, respetivamente. De realçar, que o estágio em contexto de Pré-Escolar (EPE) se realizou individualmente e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) se efetivou a pares, ambos com duração total de 100 horas. Num primeiro momento, apresentam a contextualização do meio envolvente, das escolas, das salas e inclusive a caracterização das crianças, onde se enfatizam os seus interesses e necessidades. A par das temáticas exploradas e desenvolvidas pelas crianças, encontram-se os projetos concretizados em interação com toda a comunidade educativa, devidamente contextualizados e fundamentados. E porque é no pensar “criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, em momento algum se furtou a acuidade da reflexão (Freire, 1996, p.18).

O seu desfecho conta com um cunho pessoal sobre toda esta experiência, que no meu entender, apesar de curta, não deixou de ser única, intensa e deveras crucial no que respeita à aquisição de alicerces próprios de uma identidade pessoal e profissional inacabada. Culmina com a exposição das referências que o sustentam, fundamentam e com os apêndices que engrandecem os momentos patenteados no desenrolar do mesmo.

Capítulo I

Enquadramento teórico

“A educação é uma forma de intervenção no mundo”

Freire, 2009, p.98.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

A construção da identidade, isto é, do ser enquanto pessoa e profissional, envolve responsabilidades que não se podem furtar ao currículo e, naturalmente, à comunidade educativa, a quem compete criar condições para que, ao longo da vida, a criança edifique um percurso único e pessoal. Tarefa árdua esta, e de extrema responsabilidade, da qual o docente não se pode demitir (Sousa, 2000). Assim, e porque “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece fronteiras mas não as delimita” procurou-se, no presente capítulo, explanar os pressupostos teóricos que sustentaram um modo de fazer pedagogia participativa no desenrolar do estágio (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.98). Ostenta, por fim, ao contributo de alguns teóricos que privilegiam conceitos como relação, orientação, reflexão, investigação e inovação aliados ao papel docente na qualidade de promotor de aprendizagens ativas e cooperativas.

1.1. Currículo: uma questão de identidade

Não é possível falar de currículo sem falar de identidade, dada a responsabilidade da escola sobre a edificação da mesma. Falar de educação é falar de currículo, de uma questão de poder, de identidade e de conhecimento. Como tal “a educação e, mais especificamente, a teoria do currículo deveriam ter como orientação os problemas do conhecimento e da verdade, a questão do sujeito e da subjetividade, a questão dos valores e a questão do poder” (Rodrigues, 2011, p.72). Neste sentido, compete às escolas tirar proveito da flexibilidade patente no currículo, adequando-o consoante o contexto, visto que “os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Ministério da Educação, 1999, p.31).

Ao nível do Ensino Básico, o currículo é elaborado pelo Ministério da Educação e abarca, como já referido anteriormente, alguma flexibilidade. Importa frisar que o currículo diz respeito aos objetivos gerais da educação e o programa aos objetivos gerais das disciplinas, sendo portanto distintos, apesar de muitas vezes confundidos.

O currículo assume-se então como uma construção social, onde todos nós participamos de forma direta ou indireta. É uma questão política e subjetiva, um lugar onde existem tensões de poder que por sua vez se relacionam com questões económicas e sociais. É fruto da sociedade. Nós construímo-lo e ele constrói-nos a nós. É espelho do

seu contexto. É algo que vai sendo edificado por diversas forças provenientes das classes dominantes. É conhecimento.

Denote-se que falar de currículo não é mais que analisar a produção de identidades, associado a uma questão de alteridade e de classes sociais, visto que as escolas são, por excelência, locais de lutas constantes de classes. Ciente de que o currículo “ [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2001, p.12)

1.2. Identidade: ser pessoa, ser educador e ser professor

A identidade é aquilo que se é. Assim concebida, parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autónomo (Silva, 1999). Porém, é complexa e envolve um jogo de identificação, na qual o sujeito se reconhece e é reconhecido pelos outros.

Questiono-me então se a identidade é algo definido ou em (permanente) construção. Esta é uma questão pertinente à qual muitos autores procuram dar resposta. Com este intuito, Gouveia (1993) encara-a como sendo algo que “se estrutura no passado, se actualiza no presente e se projecta no futuro” (p.103). O certo é que a identidade se edifica ao longo da vida, consoante a cultura, a experiência, os valores e as crenças em que cada qual acredita. Assume-se, portanto, inconclusa e indefinida.

Segundo Rodrigues (2011), “a construção da identidade é a construção do ser, do ser pessoa...” e do ser profissional (p.141). Perdura ao longo da vida e depende dos valores, da cultura e das crenças que cada qual acredita. Realce-se que a edificação da identidade pessoal vai influenciar recíproca e mutuamente a identidade profissional, dada a frágil e ténue barreira entre ambas.

Neste âmbito, justificamos a influência do ser (único e pessoal) na distinta forma de agir por parte dos docentes perante as mesmas situações pois,

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 1992, p.25).

Falar de identidade docente é, portanto, falar de “um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” que atende ao conhecimento patente no cerne da identidade pessoal, comum a Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo, sobre o qual o estágio se assume como uma etapa crucial na aquisição de destrezas essenciais para a sua edificação (Nóvoa, 1995, p.16). Falar de identidade é falar de um grupo de pessoas heterogêneo, dada a sua subjetividade. Daqui se infere que através do exercício de reflexão, ao falar de si, o docente procede à narração e consequente interpretação da sua influência pessoal sobre a sua ação em contextos educativos. Não poderia deixar de fazer referência ao excerto de uma entrevista de uma docente, quando afirma que,

o ensino é parte do que sou. Compreender o ensino é o meu trabalho...conhecer-me como pessoa é, em grande parte, conhecer-me como profissional. Quanto melhor me compreendo a mim mesma como professora e educadora de professores, melhor me compreendo como pessoa, e vice-versa...A minha prática como professora e educadora de professores está integralmente ligada com o que sou como pessoa (Cole & Knowles, 1995, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.95).

Compreenda-se que a identidade se assume como uma dupla potencialidade da vida pessoal e profissional de um indivíduo, uma vez que “quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa”(Teixeira, 1995, p.161). Assim, faz todo o sentido analisar (previamente) as experiências pessoais do docente, por forma a compreender as suas ações profissionais e a fundamentar a sua relação com os demais.

1.3. Docente: um ser de relação numa profissão de relações

Segundo Freire (2009), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro” (p.23). Certo é que sem crianças não fariam sentido docentes. Ninguém educa ninguém, mas todos nos educamos. Neste sentido, a relação e a comunicação entre docentes e crianças assume-se crucial. Porém, denote-se a necessidade de o docente atender a si próprio num primeiro momento, visto que “os seres humanos a quem falta uma consciência da sua própria realidade pessoal não podem experimentar o relacionamento de adaptação mútua, a experiência do “nós” que é o fundamento de qualquer comunicação possível” (Heck & Williams, 1984, citado por Teixeira, 1995, p.110). Deste modo, torna-se possível o desenvolvimento da “capacidade de resposta” do

docente face às diferenças de cada grupo e criança em particular, sem descurar a aprendizagem que faz de “si próprio” e sem negar a sua subjetividade.

Sendo um profissional de relação, o docente vê-se impelido a dar atenção a si próprio, com intuito de edificar o seu ser pessoal, necessário à relação com os demais; na realidade, ao mostrar aos alunos quem é, atende a si próprio e aposta na dimensão do conceito de relação. Assume-se não como um modelo a seguir, mas um orientador na preparação para a vida da criança, isto é, na complexa tarefa de se fazer pessoa (Teixeira, 1995). Ainda com o mesmo propósito, emerge a necessidade de o docente estabelecer relação com a comunidade escolar, nomeadamente com a família, por forma a evitar situações de discórdia, como verificamos na figura 1.

Figura 1. "Família e escola podem orientar a criança em sentidos diferentes".



Fonte: Piletti, 1993, p.25.

Por si só, o conceito de relação não se deve cingir apenas às crianças e à família, mas também à relação entre valências, na procura e conseqüente formulação de estratégias que facilitem e consciencializem “uma intervenção alicerçada em práticas de qualidade” (Marchão, 2002, p.36).

1.3.1. Relação entre valências

Na base do sistema educativo, está a educação de infância, à qual importa elucidar o que representa quando relacionada com outros níveis de ensino. Sucede um processo que teve início no seio familiar e abraça a necessidade de continuidade, assumindo-se como um fio condutor à prática posterior, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (p.87). Nesta linha de ideias, Woodhead (1981), citado por Marchão (2002), explicita que a “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em

significados construídos e experienciados” (p.34). Assim, a partilha de experiências, opiniões e distintos pontos de vista, decorrente da relação entre professores e educadores, enriquece e complementa o ambiente educativo em contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção pedagógica na EPE rege-se com base num conjunto de princípios e indicações, denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico segue um conjunto de indicações e programas a cumprir num determinado espaço de tempo, denominado por Organização e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos têm orientações distintas, ainda que de natureza flexível. Não obstante, os objetivos são semelhantes, enaltecendo desta forma a necessidade de continuidade e, conseqüentemente, de relação. Importa sublinhar que nem sempre se estabelecem relações entre educadores e professores, o que por sua vez demonstra a ausência de um lado crítico aceso por parte de ambos. Assim, justifica-se a importância de uma postura reflexiva por parte de todos os docentes, pois ao refletir tomam consciência, de entre outras coisas, da necessidade de se relacionar com os outros.

1.4. Docente: ser reflexivo

É movido pelo desejo de compreender o que acontece à sua volta em termos pessoais e profissionais que o docente, enquanto ser humano, coloca em prática a sua inata capacidade de refletir. Quiçá, no caso docente, a reflexão seja vista como uma forma de compreender a complexidade humana que envolve a sua profissão; o modo como sente o cruzamento entre o ser pessoal e o ser profissional, rumo à promoção de um pensamento pedagógico assente na investigação (Nóvoa, 1992).

Segundo Rodrigues (2011), “somente a partir de uma educação reflexiva acerca das nossas experiências é que podemos fazer derivar o conhecimento”, o que justifica a sua importância no processo de aprendizagem de qualquer indivíduo (p.56). Nesta linha de pensamento, entende-se que em contexto de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a reflexão “consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas pedagógicas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves & Pinheiro, 2007, s/p). Compete ao docente fazer uma análise crítica da sua prática e do seu desempenho para naturalmente adotar novas estratégias e, assim, aperfeiçoar a sua *praxis*, certo que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo,

envolve o movimento dinâmico, dialéctico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2009, p.38).

Aliado a uma postura reflexiva está o conceito de docente investigador e quiçá inovador, visto que há uma (constante) procura de respostas adequadas e rotura de situações que pareciam ser as mais corretas e *a posteriori* se mostraram ineficientes. O docente deverá ter consciência da necessidade de adoção de uma nova postura e da procura de uma nova filosofia, isto porque “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingénua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2009, p.39). Ainda assim, denote-se que reflexão nem sempre é sinónimo de inovação.

Ao refletir, o docente toma consciência dos fatores essenciais na criação de um ambiente favorável à aprendizagem, entre os quais a diferença de cada criança em particular. Apercebe-se assim do que foi realizado e, concludentemente, procura equilibrar a ação praticada por forma a proporcionar uma experiência educativa de qualidade, onde se privilegia o papel ativo da criança e do docente como orientador. Isto, na medida em que se assume como eterno aprendiz e se propõe a “ transformar qualitativamente o Currículo efectivamente trabalhado na escola e em cada uma das suas salas de aula e, conseqüentemente, melhorar a interacção docente-discente” (Vilar, 1993, p.15).

1.5. Docente: ser mediador/orientador

O *ser reflexivo*, no papel docente, permite-lhe remar contra os obstáculos que insistem em limitar o desenvolvimento e, naturalmente, a aprendizagem das crianças. É sinónimo de lutar pela compreensão do carácter subjetivo, patente no currículo, com vista a estabelecer uma relação com a criança, sustentada na confiança e nomeadamente na cooperação. No fundo, é tomar consciência da necessidade de “dar ao jovem a possibilidade de construir um percurso pessoal, através de uma formação que se estende ao longo da vida (Rodrigues, 2011, p.141).

A principal ideia a reter quando se fala de aprendizagem assenta numa prática pedagógica centrada na criança e orientada em função dos seus interesses, necessidades, desejos e aspirações individuais. Sendo certo que a educação deve ser funcional, incumbe-se às instituições e aos agentes de ação educativa que se ajustem às características

próprias de cada grupo e criança em particular. Nesta linha de ideias, sublinha-se, uma vez mais, a importância do currículo na medida em que se assume subjetivo e, como tal, nos leva ao conceito de motivação. Motivar significa despertar o interesse, como tal,

Todo o esforço do professor será completamente inútil, se o aluno não estiver interessado em aprender. (...) A motivação é um fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem (Piletti, 1993, p.63).

Ciente do seu papel mediador no desenvolvimento humano, o docente encara a criança não como um ser passivo, mas sim ativo na procura de momentos que saciem a sua “sede de ação” (Mendonça, 1994, p.31). Repudia a ideia de um processo ensino-aprendizagem estático, pois compreende que a relação entre o docente e a criança deve ser dinâmica, uma vez que ambos ensinam e aprendem em simultâneo. Porém, e apesar das teorias que contradizem o modelo tradicional, o certo é que a mesma ainda se mantém no ativo ... Resta-nos compreender o porquê.

1.6. Pedagogia: contributo de alguns teóricos (*Piaget, Vygotsky, Bruner*)

A pedagogia organiza-se consoante os saberes que se edificam numa ação onde se articulam teorias com crenças, valores e princípios. Certo é que existem dois modos de fazer pedagogia, por participação e por transmissão, que centram a sua ação na criança e no conhecimento que pretendem veicular, respetivamente (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). O modo de fazer pedagogia participativa vem romper com a tradicional pedagogia de transmissão, em que a criança é detentora de um papel passivo perante o docente, que se limita a expor aquilo que anteriormente também lhe fora transmitido. Nesta linha de ideias, importa realçar que

O professor não é senhor absoluto, dono da verdade e dono dos alunos, que manipula a seu bel-prazer. Os alunos são pessoas humanas, tanto quanto ele, e seu desenvolvimento e sua liberdade de manifestação precisam ser respeitados pelo professor. Na medida em que isso acontecer, o professor chegará à conclusão de que não é apenas uma maquininha de ensinar ou um gravador ou qualquer outro aparelho. Como os alunos, ele também é uma pessoa e relaciona-se com eles e de forma global, e não apenas como instrutor ou transmissor de ordens e conhecimentos (Piletti, 1993, p.25).

Nos dias que correm, não se justifica fazer pedagogia por instrução, na medida em que se sabe, de antemão, que provida de interesse e motivação, a criança não se mostra disponível para aprender (ver figura 2).

Figura 2. “Há situações que aumentam a motivação para aprender”.



Fonte: Piletti, 1993, p.63.

Ainda que, por uma questão de comodismo (quiçá), alguns docentes continuem a fazer o que sempre se fez nas escolas, o facto é que surgiram várias teorias que contrariaram esta visão da criança e do professor.

Assim, à questão do desenvolvimento da criança, não se podem furtar as perspetivas teóricas de natureza construtivista e sócio-construtivista, de autores como Jean Piaget (1991), Vygotsky (1996) e Bruner (1991). Certo é que se dispõem a preconizar uma pedagogia participativa, que credita os direitos, as competências, a voz e consequente participação das crianças. Por assim dizer, compreenda-se que “em processos promotores de cidadania os professores são artesãos de uma pedagogia participativa...” (Sarmiento, 2009b, p.67).

1.6.1. Jean Piaget

Jean Piaget (1991) “viu as crianças de um modo orgânico, activas, seres em crescimento, com os seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.30). Centrou a sua visão sobre o desenvolvimento da criança, que no seu entender se verifica por *estádios*, cada um deles correspondente a uma idade, nomeadamente: *estádio sensório-motor*, compreendido entre os 0 e os 2 anos; *estádio pré-operatório*, que se verifica dos 2 aos 7 anos; *estádio das operações concretas*,

que ocorre entre os 7 e os 11 anos, e o *estádio das operações formais*, que acontece entre os 11 e os 16 anos de idade. Não obstante, importa ressaltar que as idades referidas podem variar consoante o ritmo de desenvolvimento de cada criança, dado que os estádios seguem uma sequência regular e se caracterizam “pelo aparecimento de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estádios anteriores” (Piaget, 1983, p.15). Os estádios seguem uma sequência regular.

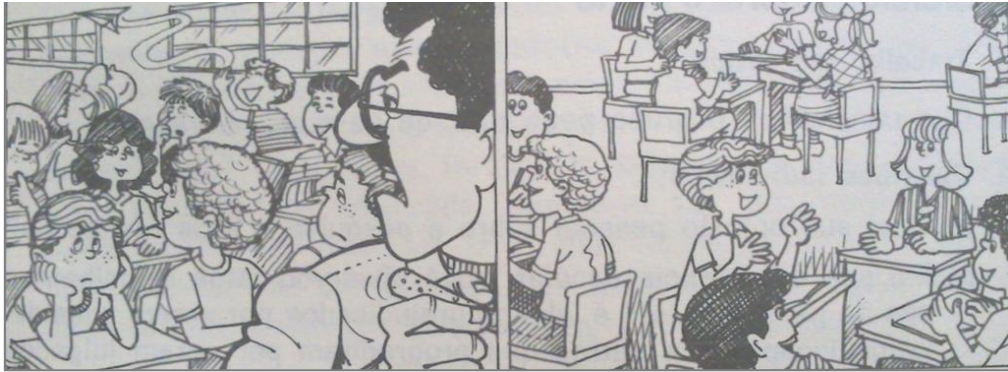
O olhar de Piaget sobre o desenvolvimento da criança é digno de menção, na medida em que impulsionou pedagogias assentes na aprendizagem ativa da criança; surge então uma *pedagogia participativa* que se opõe à *pedagogia transmissiva*. Acrescenta que, movida pela sua curiosidade natural e interagindo com objetos, a criança constrói andaimes na procura de respostas aos seus interesses e necessidades. A sua teoria construtivista entende que “existem dois pólos de conhecimento: o sujeito que se quer apropriar do objecto de conhecimento e o objecto que consiste em todo e qualquer elemento existente no meio físico e social” (Mendonça, 1994, p.32). Com o mesmo propósito, no que concerne a relações e desenvolvimento de aprendizagens, surge a teoria de Lev Vygotsky que, sendo sócio-construtivista, vai mais além e enaltece a interação sujeito-meio no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Certo é que, apesar das semelhanças, não concordava com os estádios apresentados por Piaget, na medida em que considerava que esta era uma teoria muito limitada.

1.6.2. Lev Vygotsky

Lev Vygotsky é precursor da corrente de Jean Piaget, na medida em que preconiza a aprendizagem pela ação, por parte das crianças. Conquanto, foi além da interação sujeito-objeto, destacando o papel do *outro social* e da linguagem no desenvolvimento da criança. Assim, enalteceu a interação social e a linguagem, por considerar estreita a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Vygotsky (1991) apresentou a noção da *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, que define como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial “ (p.97). Considerando a noção de ZDP, o docente deve organizar o contexto educativo e proporcionar recursos às crianças, por forma a orientar o desenvolvimento da sua autonomia. Não, é portanto, através da instrução (e entenda-se instrução como transmissão de conhecimentos), da

opressão e da imposição que o docente contribui para o desenvolvimento das capacidades e, naturalmente, das aprendizagens das crianças, como verificamos na figura 3.

Figura 3. A opressão e a imposição levam à passividade ou à revolta. A liberdade leva ao trabalho produtivo e realizador.



Fonte: Piletti, 1993, p.92.

Por assim dizer, segundo Fino (2011)

Ensinar considerando a existência de uma ZDP, que é algo que só existe partilhado pelo professor 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. A teoria de Vygotsky sugere que, por lhe ser possibilitado interagir a um nível mais elevado, o aprendiz interiorizará, sempre por meio da interação, os processos, conhecimento e valores que usa, quer seja capaz de, ou não, de os identificar no instante em que os usa (p.8).

Com base na interação social, edifica-se a ZDP e, por sua vez, verifica-se um ambiente de cooperação com o objetivo de tornar a criança *mais consciente* (Bruner, 1985, citado por Fino, 2011).

1.6.3. Jerome Bruner

Segundo Bruner, “para que o desenvolvimento cognitivo apropriado se processe, a criança deverá ser exposta a uma variedade de estímulos, a um meio em mudança”, como tal, à semelhança de Piaget e Vygotsky, preconiza o conceito de aprendizagem ativa (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p.79).

O conceito de interação social destacado por Vygotsky é encarado por Bruner (1996), que por sua vez valoriza, a forma como a criança descobre a cultura e, naturalmente, compreende o mundo. Frisa, neste sentido, a necessidade de o docente

propor às crianças materiais, situações e ocasiões, propícias à construção de pilares no desenrolar do seu desenvolvimento, ciente de que o mesmo não significa deixar as crianças fazerem tudo o que entendem (realçando-se assim a importância do meio termo), pois “é preciso saber dirigi-las deixando-as livres ao mesmo tempo” (Piaget, 1977, citado por Castorina, Ferreiro, Lerner & Oliveira, 1996, p.88).

Denote-se que desacredita a instrução e, com ela, a pedagogia de transmissão, considerando que representam um limite à motivação intrínseca e conseqüente vontade de aprender da criança. Por assim dizer, valoriza (compreendendo a sua importância), a curiosidade natural da criança como fio condutor à motivação para a aprendizagem através da descoberta. Não fossem a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço, os quatro princípios da sua teoria.

Importa, por fim, salientar que Bruner credita um currículo em espiral por considerar que o modo como se procede à promoção da aprendizagem deve diversificar-se consoante as características, os interesses e as necessidades do grupo de crianças em particular. Quer com isto dizer que os momentos de aprendizagem podem (e atrevo-me a dizer, devem) compreender a subjetividade da criança e o contexto onde está inserida (ver figura 4).

Figura 4. "A mesma matéria pode servir a objectivos diferentes de acordo com os interesses e aspirações de cada aluno".



Fonte: Piletti, 1993, p.72.

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

Neste vai-vém contínuo entre acção e reflexão reside a reflexividade da investigação-acção: crenças, interpretações e significações são continuamente submetidas a um processo de questionamento e escrutínio, em que a atenção do professor-investigador se move entre a evidência e a interpretação. Assim se analisa, não apenas a informação recolhida mas também o sistema apreciativo do professor investigador. Gradualmente vão sendo detectadas falhas nas teorias pessoais e alargadas as estratégias de acção. Pela reflexividade, acção do professor-investigador vai adquirindo qualidade e o processo investigativo vai sendo rigorosamente testado.

Moreira, 2001, p.52.

Capítulo II - Enquadramento metodológico

“...Nenhuma investigação, e particularmente num domínio frágil como o da educação, poderá fazer economia duma reflexão metodológica” (Marmoz, 1987, citado por Sousa, 2000, p.19). Assim, e porque “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular da criação da pedagogia” que continuamente se submete a processos de indagação, emerge a necessidade de saciar esta sede de respostas.

Ora, neste âmbito, e atendendo a que “ciência estrutura-se através de dois elementos básicos: teoria e método de investigação científica”, os momentos de indagação decorrentes do estágio foram conduzidos pela adoção do método de investigação-ação (Vicente, 2004, p.56). Mas porquê a investigação-ação? Porque envolvendo uma *espiral auto-reflexiva*, assume-se como um guia de excelência face ao melhoramento dos ambientes de aprendizagem (Moreira, 2001). De realçar, porém, que a adoção do método de investigação-ação envolve a aplicação de conceções teóricas, que por si só não representam conhecimento, mas sim o ponto de partida em direção ao mesmo. Como tal, o presente capítulo abarca pressupostos teóricos e metodológicos vividos no desenrolar do estágio rumo à promoção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Ministério da Educação, 2004).

2.1. Metodologias: o suporte entre a teoria e o método

2.1.1. Investigação-ação

Sendo certo que, apesar de reducente, a definição, por si só, permite revelar em traços gerais o essencial de um determinado conceito, num primeiro momento importa explicitar o que se entende por investigação-ação, pressupondo de antemão a existência de diversas (e nem sempre consensuais) definições para este conceito, dada a vasta área de aplicação que o envolve e as diversas perspetivas filosóficas que o procuram fundamentar.

Denote-se que em traços gerais, a investigação-ação (expressão impulsionada por Kurt Lewin) se assume como um processo de ação contínuo, reflexivo e investigativo, de cariz qualitativo, que ruma em direção ao seu aperfeiçoamento e/ou à sua compreensão pessoal (Máximo-Esteves, 2008).

No que respeita ao campo educacional, a investigação-ação é

“um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (Grundy e Kemmis, 1988 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21).

Segundo os autores supramencionados, a investigação-ação assume-se como um *processo em espiral* no qual se desenvolvem períodos cíclicos de planificação, ação e observação, sujeitos, por sua vez, à reflexão (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a investigação-ação preconiza a participação, a experimentação e a colaboração ativa dos docentes e das crianças na procura e conseqüente aperfeiçoamento da prática. A capacidade de levantar questões relevantes no desenrolar da *praxis* assume-se, assim, como um dos pressupostos deste método de investigação.

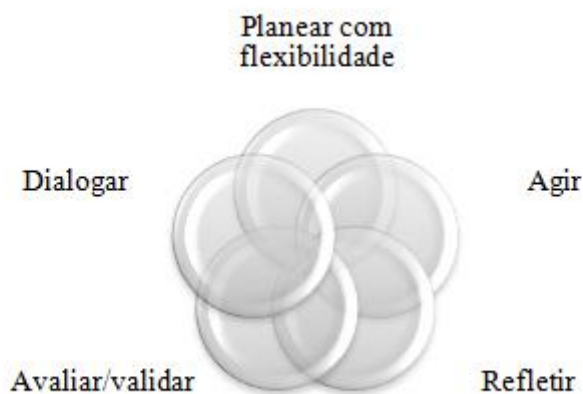
A investigação-ação tem um cariz qualitativo e postula uma análise indutiva dado que o investigador só compreende o sucedido após a recolha dos dados. Compreende diversas propriedades, a saber: sistemática, lógica, empírica, redutível, replicável e transmissível. É sistemático, na medida em que envolve uma estrutura e obedece a regras; lógico, porque obedece a um sistema que assenta na lógica; empírico, dada a sua ligação com a realidade, replicável e transmissível, pois uma vez transmitido torna possível a ampliação do conhecimento (Tuckman, 2005).

2.1.2.Fases da investigação-ação

O foco da investigação-ação no desenvolvimento curricular proposto por John Elliott, que a define como sendo “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”, teve como principal propósito apoiar os docentes na adoção de estratégias inovadoras baseadas na reflexão (Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Esta conceção, sendo dinâmica, interativa e aberta a reajustes, compreende um conjunto de operações que se desenvolvem de forma contínua e sequencial. (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), (ver figura 5).

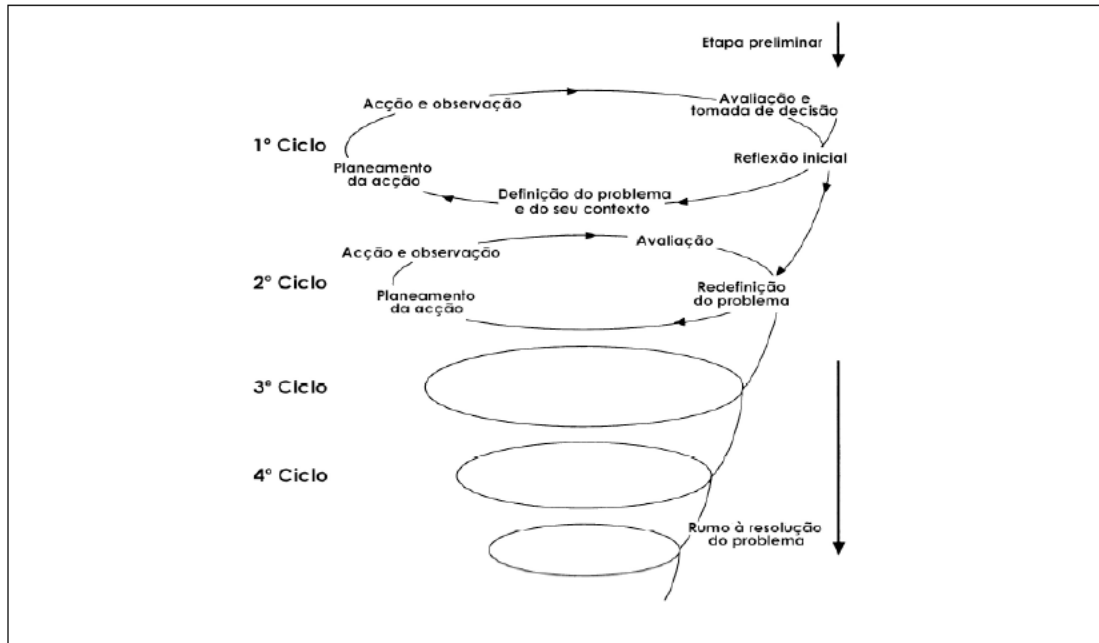
Figura 5. Operações dinâmicas alusivas ao método investigação-ação.



A título de perceber as diversas operações acima apresentadas, importa definir em traços gerais o que cada uma compreende. Entenda-se por *planear com flexibilidade* a operação que vai despoletar a formulação de questões através da observação (dos alunos) e conseqüente reflexão, avaliação e tomada de decisão do docente sobre a prática. A operação - *agir* - envolve as pesquisas levadas a cabo no terreno, que advêm da observação e do registo de conteúdos e estratégias a adotar. *Refletir*, por sua vez, compreende a análise crítica sobre o que foi observado e abarca a utilização de instrumentos de registo e análise. Nesta operação, salienta-se a importância do diálogo e partilha de pontos de vista. *Avaliar/validar* engloba a avaliação das decisões tomadas e dos efeitos que delas advêm. Por fim, a operação *dialogar* enfatiza a colaboração de diversos intervenientes, isto é, a partilha de interpretações distintas, com o intuito de retratar, por escrito, um projeto de qualidade. Através das operações mencionadas, mediante colaboração, princípios democráticos, reflexão e avaliação, são delineadas estratégias em prol da prática.

Também Lewin procurou retratar o carácter cíclico do processo de investigação-ação como podemos ver na figura 6.

Figura 6. Fases da espiral auto-reflexiva Lewiniana.



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

O processo de investigação-ação traçado por um docente, com vista a encontrar soluções adequadas à prática pedagógica, envolve um sentido de cuidado e responsabilidade extrema. Nesta linha, o docente segue um “Esquema-guia” que expõe um conjunto de tarefas, também apresentadas pelo autor supramencionado (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), (ver tabela 1).

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

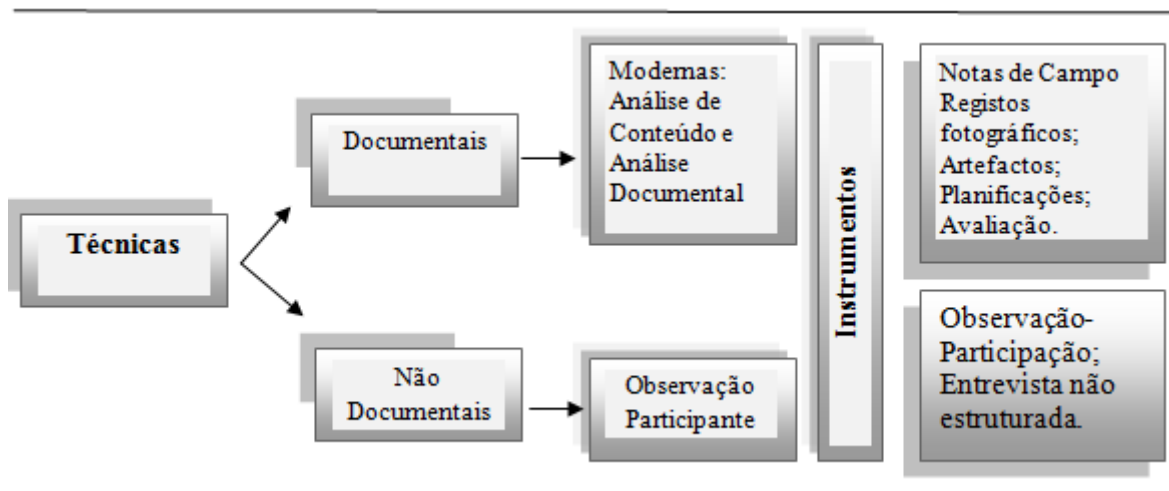
Esquema-guia	
1. Contexto Escolar	Descreva brevemente a escola-estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objetivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?
2. Foco do projeto de investigação	Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?
3. Fundamentação	Por que é que o tópico selecionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola e os objetivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?
4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos	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?
5. Critérios de eficiência	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)?
6. Plano de implementação (sequência e cronograma)	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.
7. Fontes de informação	Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, <i>Web sites</i> da internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.
8. Recursos necessários	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...).

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

2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação-ação, de cariz qualitativo, caracteriza-se pelo recurso a teorias, técnicas e instrumentos por forma a responder a questões levantadas. A escolha das técnicas e dos instrumentos (ver figura 7), por parte do docente-investigador, advém do tipo de questão formulada e, conseqüentemente, da natureza do estudo.

Figura 7. Técnicas e instrumentos de pesquisa e recolha de dados.



Uma das técnicas mais procuradas para o tratamento da informação. É a **análise de conteúdo**, que facilmente se ajusta aos objetivos da investigação; é uma técnica de investigação documental utilizada na análise, descrição e conseqüente interpretação de conteúdos, como por exemplo na consulta do Projeto Educativo de Escola, da sala e, inclusive, dos processos de cada criança em particular (Vicente, 2004).

Por sua vez, a utilização da **análise documental** visa o “complemento de informações obtidas por outras técnicas, a partir das quais podemos evidenciar afirmações e declarações do investigador” (Rodrigues, 2008, p.3).

A **observação** dá ao investigador a oportunidade de conhecer um conjunto de situações, ações, interações e, inclusive, as próprias pessoas, num determinado contexto. Porém, importa salientar que sem treino se sujeita à subjetividade do sujeito observador, que interfere nos resultados obtidos.

Os instrumentos mais utilizados em prol desta técnica são as **notas de campo** e os **diários**, utilizados para anotar os acontecimentos observados. Apesar de se considerarem fontes secundárias, os **registos fotográficos** também se assumem crucias, na medida em

que permitem ilustrar e exibir os acontecimentos. Os documentos produzidos pelas crianças, denominados por **artefactos**, uma vez arquivados, permitem a interpretação do grau de desenvolvimento e evolução das mesmas. As **planificações** são, de igual modo, cruciais na consciencialização de intencionalidade educativa pois, na qualidade de guiões flexíveis, envolvem momentos de observação, reflexão e adaptação. Outro instrumento usualmente utilizado pelos docentes é a **avaliação**, que em conformidade com o Ministério da Educação (2011) se encara como “um elemento integrante e regulador da prática pedagógica, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1). Por fim, mas não menos importantes, estão as **entrevistas não estruturadas** que “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que completem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.93).

2.1.4. Limites da investigação

A investigação-ação, como qualquer outro método científico de natureza social, compreende limites, distintos em termos de índole, que se associam ao levantamento de questões como: até que ponto devo continuar com este processo de investigação? E devo, ou não, publicar os resultados obtidos nesta investigação? Este sentimento de responsabilidade prende-se com questões de índole ética, pilares ônticos e epistemológicos, que tendem a suportar o desenrolar do processo de investigação. Nesta linha, a primeira atitude a tomar, por parte do investigador, prende-se com o distanciamento que deve manter – subjetividade - em detrimento da sua objetividade.

Os limites de enfoque ontológicos estão associados ao modo como o investigador encara a realidade, aliado ao que considera possível saber sobre a mesma. Relacionam-se com a construção social, isto é, com a realidade em si mesma; denote-se que realidade, objetividade e verdade não são si sinónimos.

As questões epistemológicas compreendem o que o investigador sabe e o que pretende saber, associadas a uma subjetividade como um possível entrave à descoberta do que se pode tomar por verdadeiro. Relacionam-se com os limites da própria ciência, dizendo respeito à verdade, ao sujeito e ao objeto; sendo certo que não há verdade absoluta, mas sim conhecimento que se aproxima da verdade.

As questões de carácter ético relacionam-se com o envolvimento do ser humano nos processos de investigação. Entenda-se que agir em conformidade com a ética é sinónimo de respeito pelos outros, sendo certo que “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (Denzin, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.107). Emerge, por parte do investigador, um sentimento de responsabilidade para com a confiança do colaborador, que em si foi depositada, comprometendo-se a resguardar a confidencialidade dos dados; detendo, de antemão (o colaborador), conhecimento do propósito da investigação. No caso das investigações centradas nas escolas, impõe-se, indispensavelmente, um prévio consentimento do responsável pela instituição, dos docentes, das crianças e dos seus encarregados de educação e todos os que de maneira mais direta, ou não, estão implicados.

2.2. Pressupostos metodológicos para a intervenção pedagógica

2.2.1. Aprendizagem por e pela ação

“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19). Por assim dizer, a principal ideia a reter quando se fala de aprendizagem pela ação incide numa prática pedagógica centrada na criança e orientada em função dos seus interesses, necessidades, desejos e aspirações. Assim concebido, o processo de aprendizagem, incumbe às instituições e aos agentes de ação educativa o seu ajustamento às características próprias de cada criança, cientes de que “antes da sede de falar a criança tem sede de ação” (Mendonça, 1994, p.31).

A aprendizagem pela ação privilegia uma experiência direta, uma interação com objetos, ideias, pessoas e acontecimentos, que por sua vez resultam da motivação de cada criança. Nesta perspetiva, a vontade de aprender parte da criança, da sua atividade física de experimentação e mental de interpretação. São as suas intenções que dão aso à exploração e conseqüente construção de conhecimentos.

Esta perspetiva de aprendizagem mencionada subjaz à pedagogia participativa e, por conseguinte, a alguns modelos curriculares, o *High/Scope* e o *Movimento da Escola Moderna*, adotados pelos docentes como fator de sustentação da sua práxis. O modelo

High/Scope preconiza a organização dos espaços, dos materiais e a interação adulto-criança. Por sua vez, o Modelo Movimento Escola Moderna tem uma filosofia baseada no princípio da participação democrática.

2.2.1.1. Pressupostos do Modelo Curricular High/Scope

O modelo curricular High/Scope enfatiza a aprendizagem ativa das crianças, a interação adulto-criança e a organização do espaço e dos materiais. É neste sentido que Hohman e Weikart (1997) afirmam que a qualidade deste modelo “pode aumentar significativamente o sucesso futuro da criança e a qualidade das suas contribuições para a família e para a sociedade” (p.10). Ciente, de antemão, de que o processo que envolve a aprendizagem e consequente compreensão do mundo se assume lento e gradual, é crucial que o docente compreenda que,

Através da aprendizagem pela ação - 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).

Nesta linha de pensamento, o currículo High/Scope enfatiza a organização do ambiente educativo e a disposição dos materiais, por forma a facilitar a tomada de decisões e a realização de escolhas por parte das crianças. Compete então ao educador organizar o espaço em função de áreas de interesse específicas, ricas em materiais sortidos, diversificados, acessíveis e devidamente identificados com desenhos e símbolos, de forma a facilitar a escolha, utilização e inclusive arrumação por parte das crianças. Enaltece ainda a relação entre o adulto e a criança na medida que considera que “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohman & Weikart, 2007, p.6).

2.2.1.2. Pressupostos do Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular MEM compreende três dimensões que considera cruciais, nomeadamente, circuitos de comunicação, cooperação educativa e participação democrática. Visa potenciar uma práxis baseada na pedagogia participativa, vivida *in loco* pelas crianças.

Nesta linha, privilegia uma prática democrática de autoformação, assente na “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, 1998, p.143). Na escola, estabelecem-se momentos livres, ricos em termos de cooperação, comunicação e princípios democráticos, que se assumem cruciais no desenvolvimento cognitivo e social da criança, como ser autónomo e capaz.

Sob orientação dos docentes, encarados “como promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais de treino democrático, auditores activos para provocarem a livre expressão e ainda a atitude crítica”, a criança participa ativa e livremente na construção dos seus conhecimentos, expressa ideias, envolve-se, escuta o outro, reflete, pondera, discute pontos de vista, negocia e toma decisões, mas sempre com respeito (Niza, 1998, p.155).

Ao aderir a este modelo, os docentes assumem-se auditores ativos no sentido em que se propõem a estimular e incentivar a livre expressão e o espírito crítico das crianças. Assumem-se dinamizadores do espírito de cooperação em contextos de organização participada e democrática (Niza, 1998).

2.2.2. Aprendizagem cooperativa

Falar de aprendizagem implica, por si só, falar das mudanças de comportamento que se verificam ao longo da vida, consoante as experiências de cada sujeito. A aprendizagem cooperativa, por sua vez, compreende o desenvolvimento da criança num contexto de grupo, onde é livre de dialogar, opinar, negociar e criticar. Neste sentido, Thomas Lickona (1992), citado por Beltrão e Nascimento (2000) aponta alguns benefícios sintetizados em cinco pontos essenciais: a aprendizagem cooperativa *ensina o valor da cooperação, promove a construção de pequenas comunidades na sala de aula, ensina competências básicas necessárias à vida, incentiva e melhora as aprendizagens académicas, a auto-estima e as atitudes positivas sobre a escola, pode inverter os percursos escolares previsíveis e tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição* (p.103).

Na sua essência, os pontos referidos anteriormente traduzem a importância do conceito de cooperação na aprendizagem pela ação, no desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade para com os outros, rumo à igualdade de oportunidades e ao ambiente de entajuda, a fim de solucionar problemas e evitar o domínio da competição no sistema de ensino. Assim, numa situação de aprendizagem cooperativa,

“os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p.14). Contrariando o individualismo, envolve-se a criança num clima de liberdade propício à construção ativa do seu conhecimento, porém realce-se que o conceito de liberdade deve ser alvo de orientação, por forma a evitar momentos de tensão e irresponsabilidade.

Importa, por fim, salientar o contributo de Vygotsky para esta estratégia educativa, no sentido em que considera que a criança se desenvolve interagindo com o meio e, necessariamente, com os outros que a rodeiam.

Contudo, compreenda-se que nem sempre trabalhar em grupo é sinónimo de trabalhar em cooperação; para tal, é necessário que os grupos detenham uma composição heterogénea por forma a preconizarem um ambiente de apoio mútuo e partilha de saberes, com vista a colmatar algumas necessidades e dificuldades.

2.2.3. Diferenciação pedagógica

O lema de que *os alunos devem aprender juntos* fomenta a igualdade de oportunidades e privilegia uma aprendizagem assente nos interesses, desejos, aspirações e necessidades de cada criança em particular. Remete, assim, para a emergência de flexibilidade do currículo, adequando-o à diversidade e heterogeneidade dos grupos. Nesta linha de ideias, realce-se o conceito de educação inclusiva, que por sua vez comporta o aproveitamento da socialização no desenrolar do processo de desenvolvimento da criança, independentemente das suas especificidades. Importa, neste sentido, sublinhar que,

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, *livre e igual em direitos e dignidade* (Ministério da Educação, 1999, p. 25).

A diferenciação pedagógica privilegia uma ação educativa que não se mostra indiferente às diferenças das crianças; “é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes” (Perrenoud, 2007, p.9). Não se trata apenas de ajudar crianças detentoras de

dificuldades, no que concerne à aprendizagem, mas também de responder, orientar e acompanhar o elevado potencial de outras.

Entenda-se que a pedagogia diferenciada compreende a conjugação de esforços na procura de momentos didáticos apropriados e de estratégias individualizadas que saciam a sede, as capacidades e o ritmo, natural e gradual, de aprendizagem de cada criança. Neste sentido, entende-se que este método “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13).

O seu cariz flexível permite focar-se na criança como centro da sua ação, dando ao docente a oportunidade de evitar que a criança dê “um passo maior que as pernas”. Assim, ao docente compete reduzir assimetrias, definir trajetórias, tempos de ação e consequente atenção, adequados às especificidades de cada criança.

2.2.4. Trabalho em projeto

O trabalho em projeto promove o “desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente suscitam a sua atenção e energia”(Katz & Chard, 2009, p.3). Centrado na criança, nos seus desejos, necessidades, interesses e aspirações, engloba situações assentes na construção do saber. Fomenta a aprendizagem ativa e cooperativa, dando às crianças liberdade para falar, opinar, criticar, debater e decidir, isto é, dá-lhes a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento em ambientes de interajuda, interativos e democráticos (Niza, 1998a). O docente, por sua vez, assume um papel mediador e orientador, que auxilia as crianças no processo de reflexão sobre a ação.

Compreende um processo de investigação e pesquisa que acarreta três fases cruciais: o planeamento, o desenvolvimento, a comunicação e a avaliação, na procura de respostas a questões colocadas pelas próprias crianças, sozinhas ou em contexto de cooperação. Seguindo esta ordem de ideias, e de acordo com os autores supramencionados, o trabalho em projeto assenta num modo de aprendizagem que enaltece “a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, p.5). Uma vez definida a questão à qual se procura dar resposta, procede-se à planificação de atividades a desenvolver e consequente

distribuição de tarefas a desempenhar pelos diversos elementos do grupo, entre as quais se destaca a pesquisa, sendo certo que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2009, p.29).

Mais do que promover o desenvolvimento da aprendizagem, o trabalho em projeto envolve a história de um grupo, um processo fundamental na permanente edificação de identidades. Invoca a construção de relações que sustentam a convivência social das crianças entre si e com os outros. Aliado ao modo de fazer pedagogia participativa, aposta no conceito de inclusão, de partilha, de relação, de cooperação e sobretudo de aprendizagem pela ação, em detrimento da pobreza aviltante que insiste em permanecer em algumas escolas. Em suma, realce-se que o trabalho em projeto compreende “uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2009, p.30).

2.2.5. O trabalho contextualizado com as TIC

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a destacar-se no Currículo Nacional, integrando todos os níveis de ensino, no sentido em que funcionam “como um instrumento cultural ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p.57). Assim, o recurso às mesmas na dinamização de atividades com crianças recai sobre a sua versatilidade, tratando-se de uma ferramenta crucial na promoção de práticas inovadoras e com qualidade, assentes na aprendizagem pela ação.

Ponte (2002) considera que a ação educativa não deve descurar o recurso às TIC na medida em que se assumem desafiantes e implicam, naturalmente, o desenvolvimento de uma postura crítica, por parte dos seus seguidores, dada a panóplia de características que engloba. Porém, nem sempre é fácil tirar partido das suas potencialidades e proceder à sua integração com sucesso nos contextos educativos. Importa, neste sentido, sublinhar que a incorporação da tecnologia na educação nem sempre é sinónimo de inovação pedagógica, sendo certo que implica uma posição de rutura e descontinuidade para com o modo de fazer pedagogia transmissiva. Segundo Fino (2003) “o limite da inovação é, apenas, o limite da imaginação, e a capacidade de transgressão e de romper com a rotina as qualidades mínimas requeridas pelo acto de inovar” (p.3). Apesar de crucial, a inovação não é mais que um elo de ligação entre a vontade de agir e a capacidade de mudar. Segundo a teoria construcionista de Papert (1996), a inovação envolve uma

aprendizagem centrada no papel ativo da criança e orientador do docente e, neste sentido, diz-nos que,

Vejo as salas de aula como um ambiente de aprendizagem artificial e ineficiente que a sociedade foi forçada a inventar porque os seus ambientes informais de aprendizagem mostravam-se inadequados para a aprendizagem de domínios importantes do conhecimento, como a escrita, a gramática ou matemática escolar. Acredito que a presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo o programa que as escolas tentam actualmente ensinar com grandes dificuldades, despesas e limitado sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada (Papert, 1980, citado por Fino, 2003, p.3).

Os docentes devem então proporcionar momentos de aprendizagem significativos, estimular a curiosidade, a reflexão e o desenvolvimento da autonomia na procura de conhecimento. Segundo Ponte (2002), devem “ser capazes de integrar as TIC no ensino-aprendizagem das diversas áreas curriculares, articulando o seu uso com o de outros meios didáticos” (p.21). Emerge, assim, a necessidade de o docente aliar o uso das TIC a um modo de fazer pedagogia participativa, rumo à criação de ambientes marcados pela inovação, que facilitem o desenvolvimento intelectual da criança. Reconhecer que não detém o monopólio da transmissão de saberes é um ponto de partida para o docente, que visa orientar a construção e aquisição de competências por parte das crianças.

Capítulo III

Cenário da intervenção pedagógica na EB1/PE da Pena – Contexto Pré-Escolar

O séc. XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização dum destino colectivo. (...) importa não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano.

Delors, 1996, p.19.

Capítulo III - Cenário da intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

3.1. Questões problemáticas sinalizadas

A intervenção pedagógica desenvolvida na *Sala da Pré-A*, na EB1/PE da Pena, teve início no dia 24/09/2012 e culminou a 31/10/2012, antecedendo portanto o estágio em contexto de 1.º CEB. Toda a intervenção desenvolvida, individualmente, superou o número total de cem horas previsto, com o conhecimento e respetivo consentimento da Educadora cooperante.

No desenrolar da primeira semana de observação, deparei-me com um ambiente um tanto ou quanto tradicional, na medida em que se privavam as crianças de uma aprendizagem por e pela ação. Na tentativa de colmatar esta situação problemática, procurei preconizar uma intervenção centrada na criança e, naturalmente, no seu papel ativo, em detrimento da sua passividade. Seguindo esta ordem de ideias, toda a intervenção foi suportada pela aplicação do método científico investigação-ação que, pressupôs a definição de um objeto de estudo e consequente formulação de algumas questões: *Como dissolver a falta de motivação e interesse das crianças no que concerne à aprendizagem? Como promover momentos ricos em termos de concentração? Como colmatar a ausência de relação entre algumas crianças na sala e no recreio?* Por assim dizer, **os benefícios da aprendizagem pela ação e pela cooperação na promoção de conceitos como relação, autonomia e espírito crítico das crianças** constituíram o cerne de toda a investigação-ação no desenrolar da intervenção. Neste sentido, a planificação e dinamização das atividades com as crianças e com a comunidade escolar não deszelaram a importância de conceitos como relação e experimentação, como suporte fundamental para o desenvolvimento das crianças.

No presente capítulo, e atendendo à importância da comunidade envolvente no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, é apresentada uma contextualização da escola que compreende recursos físicos e humanos. Saliente-se que todos os dados apresentados contaram com o recurso a algumas técnicas de investigação, designadamente a análise documental do PEE, a observação, conversas informais com o pessoal docente e não docente, bem como notas de campo, registos fotográficos e artefactos das crianças, na qualidade de instrumentos.

Porém, não só de contextualização se “alimenta” este capítulo, rico em pequenos sorrisos que se escondem entre as letras e palavras que o compõem. Apresenta-se como sendo um “livro aberto” que expõe uma panóplia de emoções, memórias e experiências partilhadas com um conjunto de crianças em particular no desenrolar da intervenção pedagógica. Ostenta na sua essência uma mescla de situações que refletem as atividades dinamizadas, teoricamente fundamentadas que, visam responder às questões colocadas e orientadoras de todo este percurso.

3.2. Contextualização

Porque o desenvolvimento da escola e dos seus intervenientes não se resume a influências internas passando, forçosamente, pelos problemas, pelas características e pelas dinâmicas do espaço e de toda a comunidade envolvente, não podíamos deixar de lhes fazer referência. Certo é que o fazemos na procura de um “espaço pedagógico que seja aberto às vivências e interesses das crianças e da comunidade... [pois] pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.11). De igual modo não se voltou as costas à caracterização da sala, cientes de antemão que,

a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividades que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação - que constituem a textura social básica - são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, pp.11-12).

Assim, e em conformidade com um modo de fazer pedagogia participativa, procurou-se então contextualizar a identidade da EB1/PE da Pena através da análise do PEE que, “tem subjacente a ideia de que a escola é uma célula social” (Vilar, 1993, p.30). Intimamente ligado ao PEE está o PCG (Projeto Curricular de Grupo), que surge com intuito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características sociais, cognitivas, pessoais e comportamentais das crianças. Conquanto importa salientar que no desenrolar deste capítulo não se faz referência ao PCG da *Sala da Pré-A*, por se encontrar em fase de

construção até então. Como tal, a caracterização da sala e do grupo de crianças adveio do contato direto com os mesmos e de conversas informais com a educadora cooperante.

3.2.1. O meio envolvente

A Escola Básica com Pré-Escolar da Pena encontra-se numa zona tipicamente urbana sendo certo que está situada no Concelho do Funchal, com 8,06 km² de área e 26 540 habitantes. Pertence à freguesia de Santa Luzia, com 1,34 Km² de área e 4 996,3 habitantes/ Km² limitada pelas seguintes ruas: Torrinha, Levada de Santa Luzia, Torreão, Comboio, 31 de Janeiro, Bom Jesus, João de Deus, Hortas e Conceição (Junta de Freguesia de Santa Luzia).

Santa Luzia é considerada uma das freguesias mais ricas no que respeita ao número de escolas que congrega, as quais: Escola Básica Pedro José de Ornelas, Escola Básica da Pena, Escola Preparatória Bartolomeu Perestrelo, Escola Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Escola Secundária Francisco Franco, Colégio de Santa Teresinha e o colégio Missionário. No que concerne ao sector de serviços apresenta estabelecimentos como o Centro de Saúde Bom Jesus, o Centro de Segurança Social da Madeira, o Centro de Equipamento Social, o Centro Cívico, o Lar de terceira idade “Vale Formoso”, entre outros. Denote-se que a freguesia de Santa Luzia usufrui de um excelente acesso em termos de transportes públicos. As atividades económicas que nela predominam estão ligadas ao comércio, à indústria e inclusive a pequenos focos de agricultura.

3.2.2. A Escola Básica com Pré-Escolar da Pena

A Escola Básica com Pré-Escolar da Pena, inserida na Rua Pedro José de Ornelas assume-se como um estabelecimento educativo de natureza pública com duas valências e que funciona a regime de tempo total, ou seja, desde as oito às dezoito horas e trinta minutos.

No que respeita à estrutura física a escola está dividida mas interligada por dois edifícios denominados *Edifício 59* e *Edifício 60*. O *Edifício 59* é composto pela sala dos professores, pelo gabinete de apoio administrativo e pelo gabinete de direção executiva. Congrega inclusive quatro salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas salas para atividades de enriquecimento curricular como informática e biblioteca. No *Edifício 60*

apenas uma sala é destinada ao 1.º CEB, três salas incumbem à valência de Pré-Escolar e duas salas compreendem a realização de atividades ligadas aos domínios de expressão plástica, dramática e musical. Neste edifício encontramos ainda a despensa, a cozinha, a cantina, quatro arrecadações, balneários e uma sala de ensino especial. No que concerne ao espaço exterior abarca duas arrecadações, dois campos desportivos descobertos e dois jardins onde por vezes são cultivadas hortas pelas crianças.

A escola contempla 243 alunos divididos por três grupos na valência de Educação Pré-Escolar e oito turmas na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico (duas turmas por cada ano de escolaridade). Importa salientar que a valência de EPE compreende um total de sessenta e oito crianças e do 1.º CEB um total de cento e setenta e cinco crianças. Os recursos humanos compreendem um total de vinte e seis docentes e vinte e cinco não docentes (ver tabela 2).

Tabela 2. Recursos humanos da escola EB1/ PE da Pena.

Recursos humanos	
Corpo docente	Corpo não docente
<ul style="list-style-type: none"> — 1 Diretora; — 1 Subdiretoras; — 3 Educadoras; — 8 Professores de 1.ºCiclo; — 2 Professoras de Estudo e Apoio Pedagógico Acrescido; — 1 Professor de Expressão Musical e dramática; — 2 Professores de Expressão Física-Motora; — 8 Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> — 1 Técnica Superior de Biblioteca; — 1 Assistente Técnica; — 1 Encarregada Coordenação de Serviços Gerais; — 15 Assistentes Operacionais; — 4 Assistentes Operacionais Apoio Sócio Educativo; — 7 Ajudantes Sócio Educativo Pré-Escolar.

3.2.2.1. Projeto Educativo de Escola

A intervenção pedagógica não pode descurar do contexto onde se preconiza e, conseqüentemente, da análise do Projeto Educativo de Escola, na medida em que, se assume fundamental na qualidade de “instrumento que possibilita a reflexão sobre o sentido de uma práxis conjunta, no âmbito de um contexto social” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.98).

O PEE orienta a “vida” da escola num período de quatro anos letivos (2011-2014), porém, dada a sua flexibilidade, encontra-se sujeito a uma avaliação periódica e aberto a alterações consoante as exigências e necessidades que possam surgir. A sua “estrutura

obedece a uma definição de objetivos que constituem linhas de orientação que, pretendem por um lado dinamizar e envolver a escola com a restante comunidade e, por outro lado contribuir para o sucesso educativo dos alunos” (PEE da Pena, 2012). Denote-se que enaltece o conceito de ação educativa numa perspetiva de inter-relação, sendo certo que visa, sobretudo, promover a formação pessoal e social das crianças em ambientes marcados pela cooperação, relação e comunicação na tentativa de as tornar autónomas, críticas e conscientes.

Intitulado “Ler mais, comunicar e escrever melhor”, o Projeto Educativo de Escola da Pena pressupõe um conjunto de estratégias assentes numa filosofia de atualização e renovação da escrita, da leitura e da comunicação, ao abrigo do novo acordo ortográfico. A panóplia de princípios orientadores que contempla advém das necessidades e dificuldades das crianças em termos de interpretação de textos, de estruturação de ideias, de expressão escrita, de clareza na articulação das palavras, de coerência de ideias, sendo certo que demonstram poucos hábitos de leitura. Por forma a minimizar as necessidades mencionadas detém um conjunto de estratégias que, privilegiam um processo de aprendizagem por e pela ação, de cariz dinâmico. Compreenda-se a importância do PEE, no que respeita a autonomia das escolas, que atende à flexibilidade do currículo e orienta a edificação de identidades consoante o contexto onde se insere, sendo certo que

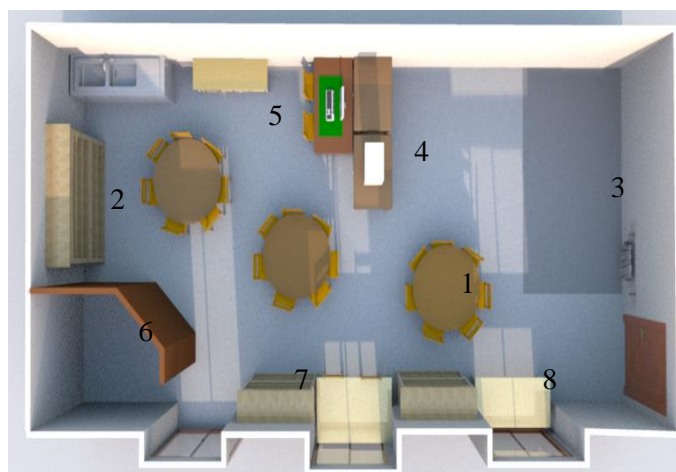
Em síntese, então, aquilo que parece estar a emergir como um factor muito mais poderoso acerca das consideradas «melhores» escolas é que elas desenvolveram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem (Relatório da OCDE, 1989, citado por Costa, 1996, p.132).

3.2.3 A Sala da Pré-A

A sala denomina-se *sala da Pré-A* (ver figura 8). Denote-se a sua riqueza em termos de espaço, áreas, materiais e luminosidade. É dotada de três janelas, uma pia onde lavam regularmente as mãos, armários de madeira, uma televisão e colchões destinados ao momento do descanso. Nas paredes deparamo-nos com quatro placares destinados a afixar os trabalhos realizados pelas crianças e inclusive com um pequenino placar direcionado para informações aos pais.

Os objetos pessoais das crianças são distribuídos pelos seus cabides, convenientemente, identificados com imagens que as próprias tiveram oportunidade de escolher. Sendo certo que se encontram ao alcance das crianças como preconiza o modelo pedagógico High Scope (Hohmann & Weikart, 2007).

Figura 8. Planta da Sala da Pré-A.



1 - Área das expressões	5 - Área da garagem
2 - Área dos legos	6 - Área da casinha
3 - Área do tapete	7 - Área dos enfiamentos
4 - Área da biblioteca	8 - Área dos jogos

O diálogo com as crianças e a realização de trabalhos em grande grupo realizam-se na área do tapete. A área dos jogos, como o próprio nome indica é provida de prateleiras repletas com jogos de encaixe, dominós e puzzles. A área da biblioteca possui estantes com diversos livros, entre os quais alguns contos tradicionais. A garagem de madeira e as diversas representações de meios de transporte, entre os quais se destacam carros e aviões, encontram-se na área da garagem, raramente procurada por meninas. A área da casinha é das mais apetrechadas sendo que, contém um quarto de dormir com berço, bonecas, um espelho, uma cozinha com louça, talheres, mesa, cadeiras e representações de alimentos. A área dos enfiamentos possui um pequeno tapete e diversos materiais com formas e cores distintas. Os legos de várias cores e tamanhos compõem a área das construções. A área das expressões é composta por três mesas circulares e vinte sete cadeiras para a realização das atividades e inclusive um armário, onde são guardados materiais inerentes ao domínio das expressões.

Saliento que a definição das áreas e a disposição dos materiais ao alcance das crianças enaltecem o ambiente rico, estimulante e organizado que visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem autónoma das crianças.

A rotina diária da sala trata “de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Neste âmbito o tempo educativo é organizado consoante as necessidades das crianças visando estimular a construção da sociabilidade, aprendizagem e autonomia (Pereira, 2007). Os momentos inerentes à higiene pessoal, à alimentação e ao descanso são fixos e repetitivos. O recreio envolve normalmente brincadeiras livres em espaços exteriores à sala, conquanto, em dias chuvosos o mesmo não se verifica devido ao facto da escola não possuir nenhum espaço coberto no exterior. Os momentos de acolhimento e de atividades livres e orientadas realizadas em grande e em pequeno grupo são extremamente flexíveis, visto dependerem dos interesses, das necessidades e da capacidade de concentração das crianças.

A *sala da Pré-A* tem na sua equipa pedagógica a Educadora Margarida Matos e três auxiliares de ação educativa. A educadora da *sala da Pré-A* reúne-se, semanalmente, com a Educadora Eliana da *sala da Pré-B* e com a educadora Fátima da *sala da Pré-C* com intuito de estabelecer ligação entre as três salas da Pré patentes na instituição, isto é, planear e definir competências a alcançar.

3.2.4. O grupo de crianças

A caracterização do grupo, aqui apresentada, contou com a triangulação de dados obtidos no desenrolar da observação e de conversas informais com a educadora cooperante. Denote-se que, em momento algum, descurou dos indicadores de desenvolvimento e aprendizagem apontados por Portugal & Leavers (2010) e das áreas de conteúdo das OCEPE, de maneira a obter uma visão global sobre o grupo.

O grupo da *Sala da Pré-A* é composto por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre três e os quatro anos de idade. Aliando o género à idade apuramos que cinco meninas têm três anos, quatro meninas têm quatro anos e apenas uma tem dois anos. Relativamente às crianças do género masculino, cinco têm três anos e os restantes sete já completaram quatro anos.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, entre as quais treze residem no concelho do Funchal, dois no concelho de Câmara de Lobos e sete no concelho de Santa

Cruz. No geral, o grupo é de classe social média baixa sendo certo que, grande parte usufrui de ação social.

Nenhuma criança está sinalizada pela Educação Especial conquanto, duas crianças, o Manuel e o Moisés, estão a ser acompanhados pela Terapia da Fala. Importa salientar que todas as crianças ingressaram pela primeira vez nesta instituição e conseqüentemente na *Sala da Pré-A*, entre as quais doze são provenientes de outras instituições.

De um modo geral podemos classificar o grupo de crianças como sendo heterógeno no que concerne à aquisição de competências, o que estimula ambientes de interajuda e cooperação.

Relativamente à área de **Formação Pessoal e social**, sublinho o facto de algumas crianças ainda não se terem adaptado ao contexto escolar, sendo que continuam a chorar a ausência dos seus entes familiares. A falta de autonomia e sentido de responsabilidade, por exemplo aquando da colocação das presenças, da resolução de conflitos, do lanche e do almoço evidencia a fase de desenvolvimento que se encontram. Em termos de relação interpessoal com o adulto e com os pares apenas a Francisca Nicole, o Tiago, o Nuno, o Guilherme e a Sofia apresentam alguns entraves que os condicionam no desenvolvimento de relações com os colegas, nomeadamente. No geral são um grupo muito rico em termos de emoções desde a tristeza, a alegria, a zanga, entre outras. Facilmente percebemos quais são os interesses da maioria das crianças dado que são muito expressivas, com exceção do Afonso e o Tiago. Denote-se que todas as crianças, sem exceção, revelam imensas dificuldades no cumprimento das regras da sala apesar de as conhecerem visto que adoram “apontar o dedo” ao colega que as infringe. Em termos de bem-estar e implicação na concretização das atividades verificamos que com exceção da Carolina, do Lucas, do Afonso, do Nuno e do Guilherme que, todas as crianças se empenham na concretização das mesmas demonstrando interesse e motivação.

No que concerne à área de **Expressão e Comunicação**, nomeadamente, no domínio da **Expressão Motora** as crianças evidenciam algumas dificuldades no desenvolvimento da motricidade global, nomeadamente a Francisca Nicole. Ainda assim nas atividades de educação física adoram “arriscar” e participar na concretização de todas as atividades, com exceção da Carolina.

O domínio da **Expressão Dramática** é o que mais suscita o interesse de todas as crianças, sem exceção. Adoram ouvir e contar histórias para os colegas, sobretudo, o Martim e a Francisca Barros. Criar personagens fictícias, fantasiar, brincar com fantoches compreendem os momentos mais ricos contexto de sala. Todavia algumas crianças se

mostram inibidas e reticentes para com a criação de momentos de sonho e fantasia perante os seus colegas. Importa salientar que todos os momentos que apelam ao diálogo não despertam interesse no Nuno e no Tiago.

No domínio da **Expressão Plástica** a exploração de diversos materiais e técnicas são deveras motivantes e estimulantes. Adoram pintar, desenhar, colar e modelar, contudo não demonstram interesse na rasgagem de papéis. A exploração de tintas através da digitinta ostenta momentos ricos em termos de implicação e bem-estar emocional por parte do grupo, com exceção do Nuno que não demonstra interesse em manusear materiais com as mãos, como a massa pão e a plasticina inclusive. Consideramos pertinente salientar que apesar de estimulante este domínio é marcado por imensas dificuldades. Apenas um pequeno número de crianças é capaz de representar a figura humana sendo certo que, grande parte das crianças não sabe pegar num lápis e num pincel.

No que respeita ao domínio da **Expressão musical** as crianças demonstram imenso interesse e inclusive facilidade em adquirir novos conhecimentos através de canções. Adoram ouvir, cantar e dançar todo o tipo de músicas. Dificilmente conseguem imitar/reproduzir um ritmo corporal, contudo, facilmente acompanham a letra e o ritmo de uma canção.

Relativamente ao domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** apesar de comunicativas, as crianças evidenciam imensas dificuldades em manter um diálogo e em pronunciar corretamente as palavras, nomeadamente, o Manuel, o Afonso, a Francisca Nicole, o Nuno e o Tiago. Conquanto, o Martim, a Núria e o João Dias destacam-se de modo positivo no grupo pois são capazes de pronunciar corretamente as palavras e conduzir um diálogo na perfeição. Consideramos pertinente salientar que algumas crianças, sobretudo o Afonso, apresentam imensas lacunas na compreensão do nosso vocabulário, ainda que o tentemos simplificar.

O domínio da **Matemática** é marcado por lacunas demonstradas em termos de raciocínio lógico. Apresentam imensas dificuldades em sequenciar e ordenar acontecimentos. A maioria das crianças reconhece o conceito de par e noções como: dentro e fora.

No domínio do **Conhecimento do Mundo** grande parte do grupo demonstra interesse e curiosidade pelo saber e, conseqüentemente, pela experimentação e exploração do mundo que as circunda. Todas as crianças são capazes de dizer o seu nome, de identificar o género a que pertencem e a idade que possuem. Contudo, nem todas são capazes de indicar o nome dos seus colegas. Evidenciam imensas dificuldades na

compreensão de momentos e/ou situações do passado, do presente e do futuro. A maior parte do grupo sabe nomear as cores que constituíram o cerne dos primeiros momentos de atividade prática. Apenas um pequeno grupo revela atitude crítica.

Os encarregados de educação da *Sala da Pré-A* mostram-se, habitualmente, interessados na situação pedagógica dos seus educandos. A discrepância que envolve a idade média dos encarregados de educação varia entre 27 e 62 anos. O nível de escolaridade dos mesmos varia entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a licenciatura, sendo certo que a maioria possuem o ensino secundário (ver gráfico 1). No que concerne à situação profissional dos pais denota-se algum equilíbrio entre o número de empregados e desempregados (ver gráfico 2).

Gráfico 1. Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação da Sala da Pré-A.

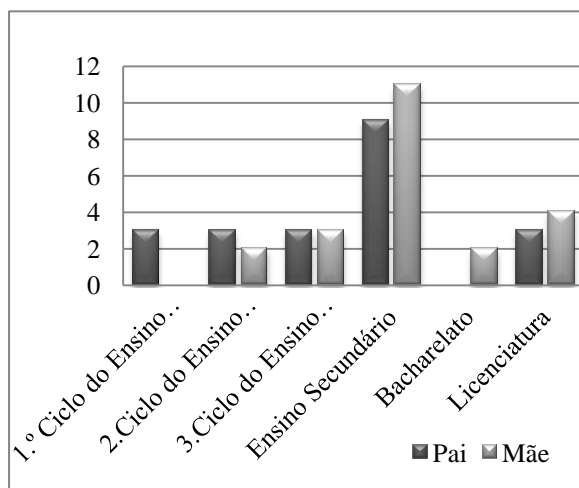
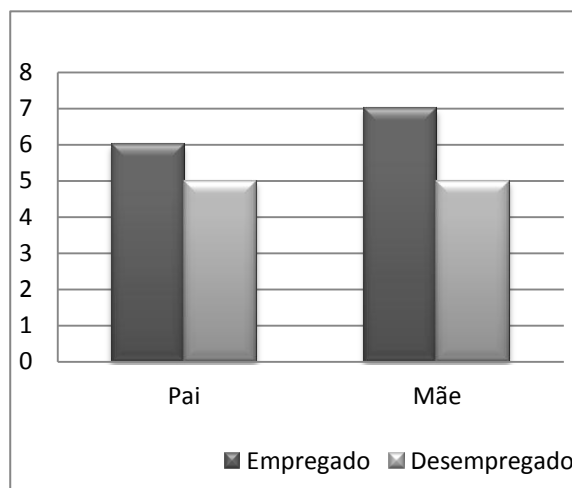


Gráfico 2. Condição perante o trabalho dos Encarregados de Educação da Sala da Pré-A.



3.2.4.1. Interesses e necessidades das crianças

Na promoção de uma educação com qualidade emerge a necessidade de conhecer os interesses e as necessidades do grupo e de cada criança em particular atendendo a que, constituem “uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil” (Zabalza, 1996, citado por Formosinho, 2000, p.156).

Por assim dizer, o conhecimento global do grupo e individual de cada criança (ver tabela 3) contou com a triangulação de dados obtidos através de notas de campo, previamente recolhidas através da observação e de conversas informais com a educadora cooperante.

Tabela 3. Interesses e necessidades das crianças da Sala da *Pré-A*.

Crianças	Interesses	Necessidades
Afonso Camacho Vieira	- Expressão motora; - Visualização de vídeos;	- Raciocínio lógico; - Capacidade de concentração;
Ana C. Andrade Spínola	- Histórias e Dramatizações; - Área da casinha;	- Expressão plástica; - Expressão motora;
Clara B. Castro Ribeiro	- Área da casinha; - Expressão plástica;	- Linguagem oral;
Diogo A. Barradas Jardim	(Faltou muito, portanto não foi possível observar)	(Faltou muito, portanto não foi possível observar)
Francisca da Silva Jardim	- Histórias e dramatizações; - Visualização de vídeos; - Aprendizagem de canções;	- Expressão plástica;
Francisca Livramento Barros	- Ouvir e contar histórias; - Expressão plástica e dramática;	- Expressão plástica; - Respeitar as regras;
Francisca Nicole Melim	- Cantar e dançar; - Visualização de vídeos; - Histórias e dramatizações;	- Domínios da área de expressão e comunicação; - Socializar;
Guilherme Pereira Ferreira	- Área da garagem;	- Estabelecer relações com os colegas; - Capacidade de observação;
João Dias de Freitas	- Histórias e dramatizações; - Área da garagem; - Expressão plástica;	- Ter auto-estima; - Demonstrar autonomia na resolução de conflitos;
João Luís Catanho Pernetá	- Área dos legos; - Ouvir histórias;	- Respeitar os colegas;
João Mateus Silva Andrade	- Área da garagem; - Expressão motora (correr e jogar futebol);	- Capacidade de observação e concentração; - Respeito pelos colegas;
José Duarte M. Barbosa Freitas	- Brinquedos dos colegas; - Ser o centro das atenções;	- Respeitar as regras da sala, o adulto e os colegas; - Capacidade de concentração e observação;
Júlia Livramento Gomes	- Expressão dramática; - Realização de jogos; - Visualização de vídeos;	- Expressão plástica;
Lucas Francisco Pita	- Área da garagem; - Cantar e dançar; - Ouvir histórias;	- Mostrar interesse e desejo pela experimentação;
Manuel Afonso Sousa Pimenta	- Brincadeiras livres no recreio;	- Linguagem oral; - Respeitar as regras;
Margarida de Campos Nunes	- Expressão musical, plástica, dramática e motora;	- Ser autónoma e responsável pelas suas ações;
Martim Gonçalo Afonso Soares	- Ouvir e contar histórias; - Jogar futebol; - Expressão plástica;	- Respeitar as regras da sala, os adultos e os colegas;
Moisés Tiago Fernandes Neto	- Visualização de vídeos;	- Dialogar com os adultos e os colegas;
Nuno David Figueira Silva	- Brincar com os colegas;	- Desejo e interesse pela experimentação; - Dialogar;
Núria Raquel Couto Oliveira	- Dialogar com os colegas; - Brincar livremente no exterior;	- Respeitar as regras;

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 42

Petra Letícia Faria Sousa	- Expressão motora; - Área dos enfiamentos;	- Respeitar as regras, os colegas e os adultos;
Sofia Francisca Nóbrega	- Ouvir histórias;	- Adaptar-se ao contexto escolar; - Socializar;

3.3. Intervenção pedagógica em contexto Pré-Escolar

3.3.1. Atividades livres

Falar da concretização de atividades livres, por parte das crianças, implica falar de um rico e considerável cruzamento de esquemas intelectuais e motores propícios ao seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Quando as crianças “têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Laevers, 2010, p.16). Assim, têm oportunidade de aprender consigo próprias, com os outros e, sobretudo, com os próprios erros, não fosse o erro parte da experimentação.

Uma vez motivada e centrada na ação, a criança ruma a favor de aprendizagens ativas, plurais e significativas, por sua vez, essenciais ao seu desenvolvimento e consequente aquisição de competências como autonomia, segurança e autoestima. Sendo certo que, “só porque é um ser activo, a criança é educável e pode fazer progressos” (Best, 1980, citado por Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1993, p.18).

Reportando-nos agora à *sala da Pré-A*, pode dizer-se que, segue algumas linhas orientadoras do modelo curricular High/Scope no que respeita à disposição das áreas e dos materiais ao alcance das crianças propícias à aprendizagem livre. Dotada de um amplo espaço, a sala compreende seis áreas distintas, a área do tapete, da biblioteca, da garagem, da casinha, dos enfiamentos e das construções. Todas elas muito procuradas e cúmplices de momentos livres, ricos em termos de imaginação, interação, comunicação e relação. Conquanto, a liberdade que englobam a dada altura começou a gerar conflitos, tornando-se necessária a implementação de uma nova regra associada ao número de crianças possíveis por área.

Cada área passou a ter um limite de crianças marcado por bolinhas de velcro, sobre as quais cada criança afixava um “boneco para marcar território” por forma a indicar se estava completo ou se ainda tinha vagas (ver figura 9). A cada criança foi dada a oportunidade de escolher o seu “boneco”.

Figura 9. Fotografias das crianças a demarcar a sua presença na área escolhida.



3.3.2. Atividades de rotina

“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério da Educação, 2004, p.40). Estes momentos, designados por rotina, assumem-se deveras cruciais no que concerne à familiarização da criança com ambientes próprios da Educação Pré-Escolar. Mais do que orientar as crianças no seu dia-a-dia, dá-lhes segurança e concede-lhes a oportunidade de preverem a sequência de momentos dedicados à higiene, à alimentação, ao recreio, ao descanso, entre outros, permitindo-lhes desenvolver, simultaneamente, a noção de tempo. Por assim dizer, a rotina trata “de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

Fazer parte da rotina da *Sala da Pré-A* (ver tabela 4) foi gratificante no sentido em que envolveu uma relação recíproca de aprendizagem mútua com as crianças, pois “quem ensina aprende ao ensinar” e “quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p.23).

Tabela 4. Rotina da Sala da Pré-A.

Horário	Atividades
08h00 – 09h00	Acolhimento
09h00 – 09h45	Atividades livres e/ou orientadas
09h45 – 10h00	Higiene pessoal
10h00 – 10h30	Lanche
10h30 – 11h00	Recreio
11h00 – 11h30	Atividades livres e/ou orientadas
11h30 – 11h45	Higiene pessoal
11h45 – 12h30	Almoço
12h30 – 14h45	Descanso
14h45 – 15h00	Higiene Pessoal
15h00 – 15h30	Lanche
15h30 – 16h30	Recreio
16h30 – 18h00	Atividades livres

Denote-se que “boas vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático”, não fosse, o acolhimento, um dos mais frágeis momentos da rotina (Post & Hohmann, 2007, p.209). Tratando-se do primeiro momento da rotina, o acolhimento envolve um misto de sentimentos entre as crianças e os seus entes mais próximos que, exigem uma postura atenta e calorosa por parte do educador. Neste sentido, durante a intervenção pedagógica, assumi uma postura de relação com pais e crianças na tentativa de dissipar quaisquer momentos menos agradáveis.

Assim que entravam na sala algumas crianças se predisponham, desde logo, a efetuar o registo da presença, com exceção daquelas que ainda se encontravam em fase de adaptação e, portanto, se limitavam a chorar a saída dos seus familiares. Uma vez cumpridos os dois primeiros momentos de rotina, era eleito, aleatoriamente, o chefe do dia e depois as crianças estavam livres para escolher e disfrutar as diversas áreas patentes na sala.

Apesar de ser flexível, a rotina compreende momentos fixos, inerentes à higiene pessoal, à alimentação, ao recreio e ao descanso. Destaque-se os momentos do lanche, do almoço e do descanso como sendo os mais abastados em termos de birras e choro, os quais procurei dissolver através de breves diálogos e brincadeiras. Os momentos mais flexíveis incidem, sobretudo, no acolhimento e na concretização de atividades livres e orientadas de maneira que dependem do interesse, da necessidade e da capacidade de concentração das crianças.

Certo é que as crianças necessitam de se sentir seguras e confiantes em ambientes de EPE, rodeadas de pessoas dinâmicas e agradáveis, imprescindíveis na construção de espaços afetivos. Só assim constroem conhecimento, relacionando-se, partilhando experiências com os demais e explorando, livremente, os espaços e os materiais. Neste sentido justifica-se uma vez mais a importância da rotina, sendo que na ausência da mesma as crianças desenvolvem sentimentos de ansiedade e inquietação.

3.3.3. Atividades orientadas

Uma vez que nem só de atividades livres e de rotina se alimenta a EPE, voltemos para as atividades orientadas na *Sala da Pré-A* que, de maneira a responder às questões previamente colocadas, refletem o desenvolvimento de competências através da aprendizagem ativa e cooperativa.

As atividades desenvolvidas pelas crianças incidiram, essencialmente, na exploração das cores e da estação do outono. A planificação das mesmas (ver apêndices A-E) contou com a orientação da educadora cooperante, compreendeu um contacto prévio com o PEE e envolveu uma primeira semana de observação na tentativa de “compreender melhor as características da criança e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 2009, p.25). Privilegiando uma filosofia educativa assente na leitura, na escrita e na comunicação, a análise do PEE avivou a elaboração conjunta de um livro intitulado “As cores primárias e secundárias”.

Segue-se então a descrição, fundamentação, avaliação, discussão e reflexão das atividades orientadas, que se apresentam organizadas cronologicamente.

3.3.3.1. À descoberta das cores

Por forma a dar continuidade à ação da educadora cooperante, em conformidade com o plano mensal, foram orientadas atividades ligadas à exploração das cores que, por sua vez resultaram, sobretudo, das necessidades evidenciadas pelas crianças.

Na primeira semana de observação participante, tive oportunidade de constatar que todo o grupo de crianças, sem exceção, demonstrava particular interesse sobre histórias e canções. Na esperança de educar satisfazendo ludicamente as crianças, e de estimular a sua capacidade de concentração e comunicação, recorri a um fantoche para explorar o conto tradicional de “O Capuchinho Vermelho” e ao suporte digital para a

respetiva canção. Foi também através do fantoche que dialoguei com as crianças rumo à discussão de pontos de vista distintos, acerca das atividades a desenvolver, criando assim um ambiente cooperativo, de livre expressão, próprio de um modo de fazer pedagogia participativa; ciente, de antemão, que “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 2009, p.26).

Todas as crianças, inclusive as mais tímidas e recatadas, demonstraram particular interesse em ouvir, dialogar, manusear e acarinhar o fantoche tendo sido, sem dúvida, o protagonista de ricos e bons momentos. Importa salientar que a moral da história foi mencionada por uma das crianças, a mesma que pediu para contar a história aos seus colegas, com recurso às ilustrações presentes no livro. Fiz desta situação o momento ideal para dar a esta criança a oportunidade de desenvolver competências que lhe permitam reconhecer as suas possibilidades e progressos. Foi notável o interesse que as outras crianças manifestaram, igualmente, em proceder à narração da mesma. Posto isto, é necessário consciencializar que,

adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas tradicionais sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal (Ministério da Educação, 2009, p.18).

Tratando-se de um grupo de tenra idade, não me limitei a ler mas sim a contar a história do Capuchinho, num tom de voz apropriado, na primeira pessoa, e dramatizado com recurso ao fantoche. Através de enredos fantásticos, as crianças encontram o sentido para o momento aliado às mais íntimas das suas emoções. Foi impressionante o modo como todas as crianças “entraram” no mundo da fantasia, sobretudo quando o “fantoche” lhes pediu ajuda na confeção de bolinhos de morango (visando a exploração da cor vermelha), com diversas formas, para depois levar à sua avozinha que se encontrava doente. A articulação entre a expressão dramática e motora teve como propósito alargar os interesses do grupo e de cada criança (Ministério da Educação, 2009).

Com intuito de dissolver a passividade demonstrada pelas crianças na primeira semana de observação, tive especial atenção em orientar e enaltecer o papel ativo das crianças na confeção e conseqüente exploração da massa pão. Aliada à confeção da massa

pão (ver figura 10) esteve a exploração do sentido do paladar e do olfato, que partiu do interesse das crianças, com exceção de duas, em cheirar e provar a farinha, a água e o sal. O momento mais atrativo incidiu na junção do corante alimentar à massa pão, que lhe deu a cor e que provocou nas crianças algum espanto e admiração, suscitando comentários como *olha fizemos magia!* (Francisca, 2 anos). Porém, a cor da massa pão envolveu a divergência de opiniões por parte das crianças; enquanto uma criança comentava *ficou vermelha* (Afonso, 3 anos), outra insistia em afirmar *não está nada vermelha, está cor-de-rosa* (Núria, 4anos). De facto, a massa pão não adquiriu a cor vermelha, apesar de um número razoável de crianças afirmar que sim. Esta situação desencadeou momentos de reflexão e conseqüente procura de novas estratégias para exploração da cor vermelha (Marques; Oliveira; Santos, *et al*, 2007).

Figura 10. Fotografias confeção e exploração da massa pão.



Por forma a dar continuidade à história de “O Capuchinho Vermelho” e a colmatar a situação mencionada, anteriormente, no dia seguinte, “encarnei” o papel de avozinha e fui à *Sala da Pré-A* agradecer às crianças a preciosa ajuda que deram à minha netinha, na confeção dos bolinhos. Para retribuir o gesto e com intuito de proporcionar então a exploração da cor vermelha, levei duas saquetas de geleia de morango para confecionarmos em conjunto, na sala, e depois comermos no momento do lanche.

A confeção da geleia (ver figura 11) também visou atenuar algumas das “birras” que se faziam sentir no momento da alimentação. O certo é que, uma vez confeccionada, todas as crianças, sem exceção, perguntavam, insistentemente, quando podiam comer a geleia, nomeadamente o Martim que não parava de me questionar *já está quase na hora...podemos comer?*

Figura 11. Confeção da geleia de morango.



Com intuito de estimular a criação de ambientes de jogo simbólico, propícios a dissuadir dificuldades demonstradas ao nível da comunicação, frisadas no PEE, optei por orientar a construção de fantoches de pau, a servir de suporte para a criação de pequenos diálogos e histórias. Foi uma atividade que envolveu, simultaneamente, o contato da criança com materiais diversos, ligados também ao domínio das expressões plástica e dramática.

Com recurso aos fantoches elaborados, as crianças mostraram interesse em comunicar entre elas e inclusive com os adultos. Assim, num clima propício, por mim orientado, a criança sentiu-se livre e à vontade para construir frases mais complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação. Foi através do diálogo que, me apercebi do fascínio de algumas crianças sobre os meios de transporte, nomeadamente barcos e aviões, quando comentavam *eu vi um avião muito grande que veio de Braga* (Duarte, 3 anos), *a minha mãe levou-me a ver os barcos lindos, muito grandes no mar* (Francisca, 2 anos). Neste sentido, e com intuito de promover a exploração da cor azul do céu e do mar, dei às crianças a oportunidade de construir origamis (ver figura 12) sob a representação dos mesmos. Apesar de apenas conseguirem elaborar origamis sob a forma de aviões, todas as crianças desataram a solicitar que construísse um barquinho a cada uma. Uma vez construídos, gerou-se alguma confusão em contexto de sala dado que, as crianças se deixaram levar pelo entusiasmo e desataram a lançar os seus aviões na sala.

Posto isto, considereei que seria ideal deslocarmo-nos ao exterior para que as crianças tivessem mais espaço para lançar e fazer voar os seus origamis sob a forma de avião. Do mesmo modo, levamos alguns recipientes com água para fazer flutuar alguns dos origamis sob a forma de barcos. A dada altura as crianças aperceberam-se que, os barcos acabavam por afundar, derivado ao facto de serem de papel, mencionando *o papel está a ficar muito molhado, vai estragar o barquinho* (Martim, 4 anos).

Ali, no pátio, tinham inclusive a oportunidade de observar e dialogar acerca da cor azul presente no céu e no mar, através do qual se basearam para proceder à construção de um painel alusivo à cor azul, onde representaram o mar, através da estampagem com as mãos e afixaram alguns dos aviões e dos barcos pintados com tintas azuis.

Figura 12. Construção, pintura e exploração de origamis.



Neste seguimento, uma vez exploradas as cores amarela, vermelha e azul, com intuito de motivar as crianças para o processo de formação das cores secundárias a partir das cores primárias, foi exibido um vídeo que preconizou a aprendizagem da seguinte canção:

*As cores primárias
São apenas três
Azul, amarelo e vermelho também
São cores distintas
Comuns entre si
São cores puras
Por nascerem assim!
O verde eu faço
Com azul e amarelo
Laranja eu tenho
Com o amarelo e o vermelho
O roxo eu crio de forma comum
Juntando o vermelho com azul*

Após a visualização do vídeo e consequente aprendizagem da canção, emergiu a necessidade de pôr em prática a mensagem que lhes estava inerente. Assim, e por forma a facilitar a compreensão do conceito primário e secundário associado às cores, procedeu-se a concretização de digitinta (ver figura 13), como processo escolhido para formação das cores verde e laranja. De outro modo, se lhes mostrássemos um recipiente com a cor verde e laranja, em detrimento da experimentação, as crianças não teriam consciência que as cores secundárias surgem através da junção das cores primárias. Após a concretização da digitinta, as crianças procederam à exploração das cores secundárias através de técnicas como estampagem e sopro.

Figura 13. Fotografias da realização da digitinta e exploração das cores secundárias.



Ainda em concordância com o vídeo observado, com a canção aprendida e com os princípios propostos pelo Projeto Educativo da Escola da Pena intitulado “Ler mais, escrever e comunicar melhor”, as crianças construíram uma história intitulada “As cores primárias e secundárias” com recurso a fantoches de pau. Ao recontar a história em contexto de grupo privilegiou-se a comunicação e consequente estimulação da capacidade de memória e raciocínio das crianças. A posterior exposição da história no placar foi um fator deveras positivo no sentido em que, deu às crianças a oportunidade de mostrar aos seus familiares o reflexo do trabalho até então desenvolvido. É neste sentido que afirmamos que, as “paredes falam, comentam” o trabalho colaborativo desenvolvido em prol da evolução das crianças (Malaguzzi, 1994, citado por Oliveira-Formosinho; Lino & Niza, 2007, p.106).

Numa fase final, após concluída e afixada a história, cada criança teve oportunidade de elaborar o seu próprio livro das cores onde anexou todos os trabalhos desenvolvidos no âmbito da exploração das mesmas. Todo o bem-estar e empenhamento que evidenciaram na concretização das atividades acima mencionadas, mostrou o quão

significativa e motivante se assumiu a aprendizagem centrada na ação e na cooperação, privilegiando conceitos como relação e comunicação.

Por fim, importa salientar que a exploração das cores contou também com a exploração do contexto de sala sendo que, se realizou um jogo assente na procura de objetos amarelos, vermelhos, azuis, verdes e laranja nas diversas áreas, posteriormente afixados num placar. Com o mesmo propósito procedeu-se também à realização do jogo “quantos queres”. Associado ao carácter lúdico dos jogos encontramos a avaliação, de maneira que nos permite inferir se as competências traçadas inicialmente foram alcançadas.

3.3.3.2. O outono

Num momento de diálogo, em contexto de grande grupo verifiquei que, as crianças começavam a estabelecer conexões entre as cores e a estação do ano que se aproximara, o outono. Esta situação compreendeu um contato prévio com algumas folhas das árvores que durante o recreio caíam no pátio onde as crianças brincavam; foi então que começaram a surgir comentários como, *as folhas castanhas estão sempre a cair no chão* (Francisca, 2 anos), *na casa da minha avó também está sempre a cair folhas amarelas e verdes* (Afonso, 3 anos). Posto isto, atendendo às suas intenções pedagógicas e tirando “partido das situações e oportunidades imprevistas”, questionei as crianças sobre qual o motivo que protagonizara tal fenómeno (Ministério da Educação, 2009, p.27). Entre as diversas respostas proferidas pelas crianças, destaque-se o entusiasmo de uma menina ao afirmar *é por causa que o outono chegou, a minha mãe disse!* (Francisca Barros, 3 anos). Realce-se que todos os comentários foram, devidamente, explorados uma vez que não envolvem apenas o que a criança já conhece mas também o que será capaz de realizar com os novos conhecimentos (Miras, 1997). Através dos mesmos percebi que, apesar de já terem ouvido falar no outono, um número razoável de crianças desconhecia os fenómenos que lhes são subjacentes.

Conhecendo o particular interesse deste grupo de crianças sobre vídeos, histórias e canções, as atividades desenvolvidas com intuito de colmatar as necessidades evidenciadas foram, simultaneamente, ao encontro dos seus interesses. Sendo certo que as ofertas educativas mencionadas se assumem cruciais no desenvolvimento da capacidade de comunicar, debater ideias e tirar conclusões (Sim-Sim; Silva & Nunes, 2008).

Num primeiro momento procedeu-se à dramatização da história “Quando o Outono não apareceu”, sobre a qual as crianças se mostraram, particularmente, interessadas em proceder, elas próprias, também à dramatização. Foi deveras compensador assistir ao entusiasmo, à capacidade de memorização, imaginação e respetiva expressividade demonstradas pelas crianças, no geral, enquanto dramatizavam o conto. Uma vez mais, foi o Martim que desvendou a moral da história, afirmando a importância do outono, sendo que na sua ausência *as árvores não mudavam de roupa e os animais ficam tristes e sem castanhas para comer*. A visualização do vídeo esteve, de igual modo, à altura dos objetivos pretendidos sendo que, explanava os diversos fenómenos subjacentes ao outono, nomeadamente, a mudança de cor das folhas e sua queda das árvores que, despertou maior atenção por parte do grupo. Aproveitou-se o momento para explorar, através do diálogo e do desenho, as cores respeitantes ao outono.

Outro dos momentos que se prendeu pela boa disposição de todo o grupo, sem exceção, incidiu, segundo Gordon (2008) na promoção de estímulos musicais com recurso à exploração da seguinte canção:

*Não posso ir la fora
Esta frio e a chover
Brincar com os amigos
Era o que eu queria fazer*

*Adoro o outono
E nas poças saltar
Ver a chuva cair
E as folhas apanhar*

*Brincar com os amigos
Ir a escola aprender
Que nas estações do ano
Há muito para fazer*

Saliente-se que aprendizagem da canção envolveu três eixos orientadores: ouvir, cantar e dançar, compreendendo um conjunto de experiências assentes em mecanismos de repetição, por forma a facilitar a integração e consolidação de informações no cérebro (Godinho & Brito, 2012).

Com intuito de refletir os conhecimentos adquiridos com base nas atividades acima referidas, decidiu-se em contexto de grande grupo, proceder à construção de um painel de outono (ver figura 14). Na qualidade de reflexo de aprendizagens adquiridas até então, o painel contou com o registo de alguns comentários tecidos pelas próprias crianças.

Figura 14. Fotografias da construção do painel de outono.



Conquanto, apesar de grande parte do grupo ter-se mostrado esclarecido no que respeita aos fenómenos que ocorrem durante o outono, não compreendiam porquê que as folhas mudavam de cor e só depois caíam das árvores. Neste sentido, emergiu a necessidade de se proceder à realização de uma experiência, atendendo a que

a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico. Também a área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental (Ministério da Educação, 2009, p.82).

A experiência exigiu uma prévia explicação do propósito e dos passos necessários à sua concretização. Após um breve diálogo, deslocamo-nos então até ao exterior onde as crianças tiveram a oportunidade de recolher algumas folhas verdes que, posteriormente, utilizaram na realização da experiência, sob orientação do adulto, reconhecendo que “o poder para aprender reside na criança” (Weikart, 1997 citado por Varela, 1997, p.231). Foi possível observar, pelo entusiasmo e motivação demonstrados que, a concretização da experiência foi gratificante e de igual modo esclarecedora no sentido em que, respondeu

às dúvidas previamente colocadas. Atendendo à complexidade do fenómeno e da própria experiência importa salientar que, tive o cuidado em utilizar uma linguagem simples e adequada (ver figura 15).

Figura 15. Fotografias da experiência "As folhas mudam de cor".



Ciente da importância dos momentos de registo no que respeita ao método experimental, procedeu-se ao registo de alguns comentários tecidos pelas crianças antes, durante e após a concretização da experiência (ver tabela 5).

Tabela 5. Comentários sobre a experiência.

Comentários sobre a experiência	
O que penso?	Vimos que...
<i>Vamos ver o outono</i> (Núria).	<i>As folhas já não são verdes, aprendemos outra cor, são castanhas</i> (Duarte).
<i>As folhinhas vão ficar de outras cores</i> (Martim).	<i>As folhinhas ficaram secas como as que caíram das árvores no recreio</i> (Martim).
<i>Eu acho que as folhas não vão ser mais verdes</i> (Mateus)	
<i>Vai-se fazer magia</i> (Francisca)	

Por fim, denote-se que foram desenvolvidas outras atividades, no âmbito da exploração do outono que, por envolverem a interação com a comunidade serão explanadas num ponto posterior.

3.3.3.3. Pão-por-Deus

Aliado à exploração do outono deparamo-nos com a celebração do Pão-por-Deus que uma vez mais, indo ao encontro dos interesses das crianças, contou com a exploração da história “O Pão-por-Deus”, desta vez explanada com recurso à utilização das

Tecnologias de Informação e Comunicação. Foi notável o entusiasmo e a concentração demonstrados pelo grupo para com o *PowerPoint*, uma vez que se tratava de algo novo, que não lhes era familiar até então. Imensas crianças se mostraram, desde logo, interessadas em utilizar as imagens presentes no *PowerPoint* para dar origem a novos enredos, partindo da sua criatividade e imaginação.

O certo é que o recurso às TIC surgiu, de facto, como uma lufada de ar fresco, pois tratando-se de uma ferramenta crucial e versátil preconizou uma experiência inovadora e, educacionalmente, significativa para as crianças (Amante, 2007). Esta situação despoletou o interesse do grupo em recontar a história que, dando aso à sua imaginação fizeram um excelente trabalho na medida em que a maioria não descuroou o conceito de partilha de frutos de outono, inerente à festividade.

No seguimento desta atividade orientei um diálogo acerca das histórias criadas pelas crianças, com intuito de perceber se todo o grupo teria consciência da importância do conceito de partilha, isto porque

a Formação pessoal e social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário (Ministério da Educação, 2009, p.51).

No desenrolar do diálogo tornou-se claro que as crianças não associavam o nome ao respetivo fruto, como tal, na qualidade de “incentivador de actividades para resolução de problemas”, sugeri-lhes que trouxessem alguns frutos de casa para podermos explorar em contexto de sala (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p.19). A descoberta e consequente exploração ativa dos frutos compreendeu momentos significativos em termos de aprendizagem envolvendo, simultaneamente, a exploração dos cinco sentidos e dando continuidade à problemática das cores. Foi através da visão, do olfato, do tato, do paladar e inclusive da audição que as crianças identificaram o nome e a cor dos frutos.

Num primeiro momento, em contexto de grande grupo, todas as crianças tiveram ensejo de escolher um fruto e “apresenta-lo” ao grupo, indicando as suas características. Posteriormente, de olhos vendados, a criança tinha a oportunidade de saborear, tocar, cheirar e inclusive ouvir as características do fruto que lhe competia identificar. Denote-se

que esta situação de jogo envolveu a aprendizagem ativa das crianças que, em pequenos grupos exploraram os frutos, as cores e os cinco sentidos, sob orientação dos adultos.

Enquanto procediam à concretização do jogo, as crianças teciam comentários caricatos, sobretudo, quando saboreavam os frutos, os quais tive o cuidado de registar (ver tabela 6). Entre os vários comentários proferidos saliente-se o do Duarte, que afirmou ao provar o limão: *não comam este, não é bom!*

Tabela 6. Comentários proferidos pelas crianças na exploração dos frutos.

Comentários proferidos pelas crianças aquando da exploração dos frutos aliado aos cinco sentidos
Limão – É salgado (Martim); não comam este, não é bom (Duarte);
Maracujá – É doce (Francisca); tem sementes e dá sumo (Mateus);
Laranja – Quando comemos ficamos com sumo na boca (João Dias);
Banana – Cheira a banana (Nícole); é da cor amarela (Núria);
Maçã – É bom e docinho (Sofia); eu como na escola (Diogo);
Nozes – São secas (Beatriz); é bonzinho (Júlia); o meu avô tem destas (Manuel)
Pera – É muito macia, boa e doce (Petra); tem uma amarelinha (Carolina);
Castanhas – Eu gosto (Guilherme); é do outono (Afonso);

Com intuito de fomentar atitudes de partilha (que se tinha vindo a abordar), sugeri que cada criança trouxesse frutos de casa para partilhar com os colegas no dia do Pão-por-Deus. Esta situação despoletou, por sua vez, a necessidade das crianças procederem à elaboração de pequenos cestos. Saliente-se que cada criança teve um forte envolvimento no desenrolar desta situação educativa, traduzido pelo desejo e prazer de escolher e explorar os materiais necessários à elaboração do seu cesto de Pão-Por Deus (ver figura 16).

Figura 16. Fotografias da elaboração dos cestos do Pão-por-Deus e partilha de frutos.



3.4. Interação com a comunidade

Falar da escola enquanto organização é sinónimo de falar de “um conjunto de indivíduos que interagem” rumo a um recíproco processo de aprendizagem (Teixeira, 1995, p.162). Conceitos como relação, interação e cooperação constituem o cerne da atividade humana, alheios ao individualismo que limita a constante edificação do *ser pessoa* e *ser profissional*. Neste âmbito e, em conformidade com os pressupostos teóricos previamente apresentados, segue-se a apresentação de momentos vividos em prol da interação e da comunicação e em detrimento do “inferno que é ausência dos outros” (Garaudy, 1975, citado por Teixeira, 1995, p.161).

3.4.1. Interação com a equipa pedagógica em reunião de conselho geral e de interdisciplinaridade

Contextualização

“A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos. [...] cada membro da comunidade escolar deve estar consciente da identidade particular e das finalidades comuns do estabelecimento” (Relatório da OCDE, 1992, citado por Costa, 1996, p.132). A complexa e exigente tarefa de tecer, planear, organizar e construir condições necessárias à ação educativa passa pela concretização de algumas reuniões entre a comunidade escolar. Atendendo à pertinência das mesmas, importa salientar que na EB1/PE da Pena, tive oportunidade de marcar presença e participar, ativamente, em duas reuniões, nomeadamente de *conselho escolar* e de *interdisciplinaridade*.

Desenvolvimento da ação

Inserindo-se no plano de atividades a desenvolver com o pessoal docente na EB1/PE da Pena, encontram-se as reuniões de *conselho escolar* e de *interdisciplinaridade* que procuram orientar a ação educativa. A reunião de conselho geral, orientada pela diretora da instituição, foi aberta a todos os docentes na medida em que compreendeu a construção de alicerces comuns. Incidiu, essencialmente, na revisão e aprovação da ata alusiva à reunião anterior; na divulgação em projetos a desenvolver com as crianças; no diálogo acerca dos livros do ponto e da construção das turmas de atividades

extracurriculares; na orientação da construção do Projeto Educativo de Escola, de Turma e/ou de Grupo e, finalmente, na troca de ideias e pontos de vistas inerentes a algumas informações e acumulações. Denote-se que, no desenrolar desta reunião, verificou-se um clima de grande tensão, decorrente da insatisfação dos docentes perante o excesso de trabalho a que estavam sujeitos.

Por sua vez, a reunião de interdisciplinaridade destinou-se apenas às educadoras de infância e aos docentes das atividades extracurriculares, de maneira a privilegiar o trabalho cooperativo e a continuidade educativa através da organização conjunta de temáticas a explorar com as crianças. Saliente-se que, durante esta reunião foi dada a oportunidade ao núcleo de estagiárias para expor ideias e solicitar espaços necessários à concretização do convívio de outono que estavam a organizar com as crianças, em prol da interação com a comunidade escolar. Uma vez mais, verificou-se um clima de desavenças, discussões, discordâncias e até algum desinteresse por parte dos docentes, tornando evidente o seu cansaço face à crise que a educação está a atravessar.

Em síntese, denote-se que o clima vivenciado em ambas as reuniões despoletou em mim a necessidade de refletir sobre a visão meramente negativa transmitida acerca da profissão docente na atualidade.

Reflexão

A complexidade da vida implicou, naturalmente, o aparecimento da figura docente, ao qual vão sempre corresponder novas exigências, derivado à “complexificação da realidade e ao desenvolvimento permanente da sociedade” (Teixeira, 1995, p.89). De facto, são impostas diversas e complexas funções no que respeita à atividade profissional dos docentes que, nos últimos tempos vários autores têm vindo a analisar.

Há cerca de um ano tive oportunidade de assistir à conferência da Professora Alice Mendonça acerca dos “Desafios da profissão docente” que, no meu entender, justificou o ambiente que se verificou em ambas as reuniões realizadas na Escola B1/PE da Pena. Todos os docentes, sem exceção, tornaram evidente o seu desagrado para com a sua situação profissional, frisando que cada vez mais se vivem tempos difíceis (Teodoro, 2007). São visíveis os sinais de cansaço e desmotivação por parte dos docentes derivado da quantidade de medidas que têm sido implementadas ao longo dos anos em contexto escolar cuja promoção do sucesso académico dos alunos se sobrepõe, obsessivamente, aos princípios da racionalidade humana (Mendonça, 2011). Sendo certo que, ao longo dos

anos estas medidas têm sofrido sucessivas correções, alterações e retificações sem que primeiro se avalie a eficácia do que já foi feito.

O evidente excesso de legislação vem ao encontro da instabilidade que impregna no sistema educativo atual e, conseqüentemente, na vida do docente. A visão atual do professor é de um ser multifuncional, ao qual é inculcido o desempenho de tarefas que não lhe competem. Divididos entre a lecionação e as inúmeras tarefas que lhes são incumbidas, os docentes possuem cada vez menos tempo para cumprir com o que lhes é exigido, principalmente, em termos de programa curricular. Além da questão dos horários verifica-se ainda a falta de recursos, isto é, atualmente exige-se mais dos docentes e oferece-se menos! Durante a reunião de conselho escolar um dos professores passou o tempo todo a dizer “cada vez mais preocupações, mais exigências, mais trabalho e menos dinheiro ao final do mês, já para não falar da falta de respeito dos alunos para conosco!”.

Em suma sublinho que é a nós, futuros docentes, que compete lutar pela inovação e pela mudança, no sentido de tornar a educação uma profissão possível. No meu entender emerge, de facto, a necessidade de mudança, em detrimento da afirmação “existem três profissões impossíveis: educar, curar, governar” (Mendonça, 2011, citando Freud, s/d).

3.4.2. Ação de sensibilização sobre o desenvolvimento emocional nas crianças

Contextualização

O núcleo de estudantes estagiárias da EB1/PE da Pena propôs a realização de uma ação de sensibilização, aberta a toda a comunidade escolar, com o propósito de enaltecer a importância de se descobrir, conhecer e refletir sobre a inteligência emocional das crianças. A ação de sensibilização intitulada *O desenvolvimento emocional nas crianças* foi efetivada pela Professora Doutora Maria Glória Salazar d'Eça Costa Franco, docente da Universidade da Madeira, no dia 31 de outubro de 2012 entre as 18h00 e as 19h30.

Desenvolvimento da ação

A concretização da ação de sensibilização *O desenvolvimento emocional nas crianças* resultou de algumas necessidades evidenciadas pelos docentes na escola em questão. Apesar de não ser fácil, assume-se crucial que o docente compreenda os

sentimentos, desejos, anseios e sobretudo as emoções das crianças para a promoção de um desenvolvimento adequado e com qualidade. Nesta ótica, a Professora Doutora Maria Glória Salazar d'Eça Costa Franco começou por desmistificar o processo rumo à descoberta e consequente tomada de conhecimento das seis emoções base, nomeadamente, a zanga, a tristeza, a surpresa, a alegria, o medo e o nojo. Em paralelo distinguiu sentimentos de emoções sendo certo que, “todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (Damásio, 2003, p.157).

Entenda-se por emoção a forma específica, automática, versátil e observável como reagimos perante determinados estímulos, situações, causas ou objetos. Segundo Damásio (2003) estas emoções “desempenham uma função na comunicação de terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva” (p.145). O certo é que, ao fim ao cabo, sem que nos apercebamos estas emoções são uma constante nas nossas experiências diárias, sejam elas positivas ou negativas.

No desenrolar da ação a Doutora Glória orientou a concretização de algumas atividades ligadas à descodificação das seis emoções representadas por crianças, com recurso a fotografias. Não foi tarefa fácil (ainda que parecesse) proceder à diferenciação e natural identificação das mesmas, dado que as crianças nos eram totalmente desconhecidas. Neste âmbito, e atendendo à sua importância, com intuito de ultrapassar esta situação, foi-nos desvendado um truque associado à descodificação das emoções, sucintamente explanado através de um esquema.

Em síntese, a presente ação de sensibilização frisou a estreita ligação, de complementaridade, entre os processos emocionais e os processos cognitivos, alertando toda a comunidade escolar para o facto de as emoções serem um sistema de apoio indispensável ao funcionamento da razão (António Damásio, 2003).

Reflexão

Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros (...) e governam as suas vidas em grande parte, pela procura de uma emoção (...). Há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção é humana, é especial (Damásio, 2000, p. 112)

As emoções permitem-nos, de certa forma, compreender o estado psicológico das crianças em determinados momentos. Assumem-se cruciais no que concerne ao entendimento de assuntos pessoais e sociais que, porventura, possam envolver situações de risco. Na ausência ou no excesso das mesmas deparamo-nos com um *espaço mental* onde a razão não funciona de modo eficaz. Nesta ótica, António Damásio (2003) afirma que, não se podem excluir as emoções e os sentimentos da razão e dos processos cognitivos, na medida em que, nos proporcionam “*a cognição do nosso estado visceral e músculo-esquelético* quando esse estado é afectado por mecanismos pré-organizados e por estruturas cognitivas que desenvolvemos sob a sua influência” (p.172).

A ação de sensibilização foi deveras gratificante na medida em que, compreendeu momentos de interação, comunicação e aprendizagem ativa por parte de todos os participantes. Despertou a necessidade de refletir sobre a panóplia de emoções com que nos deparamos diariamente nas escolas que, não sendo alheias ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, carecem de especial atenção. Sendo certo que tomar “consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica das interações com o meio ambiente” (Damásio, 2003, p.148).

3.4.3. A exploração do outono em interação com a comunidade

Contextualização

A celebração das épocas festivas são uma constante nos ambientes de EPE, tal como na EB1/PE da Pena, que encontra na sua essência estratégias para fomentar a interação com toda a comunidade escolar. Porém, prendendo-se demasiado com o sentido estético dos convívios a apresentar, a escola “coloca muitas vezes de parte” a participação ativa das crianças na organização dos mesmos. Nesta linha de ideias realce-se que privilegia um ambiente de celebração assente num ideal de “perfeição” que descarta do seu foco principal: o desenvolvimento da criança.

Com intuito de colmatar esta situação, privilegiou-se a organização de um convívio de outono para a comunidade escolar que, não só partiu dos interesses das crianças, como também contou com a sua participação ativa em cooperação com a família e com os colegas. Sendo certo que, “a participação das crianças na dinâmica institucional, em que a organização do grupo se amplia num contexto social mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social” (Ministério da Educação, 2009, p.42).

Desenvolvimento da ação

A exploração do outono compreendeu um conjunto de situações dinâmicas e flexíveis que, conduziram a organização e concretização deste convívio, contando assim com quatro fases, nomeadamente, o planeamento das atividades, a divulgação à comunidade, o ensaio geral das mesmas e a sua apresentação. O planeamento incidiu, essencialmente, na organização do espaço e da logística das atividades por parte do núcleo de estagiárias após o diálogo com as crianças, com os encarregados de educação e com a equipa pedagógica da instituição. A divulgação compreendeu a elaboração de convites, devidamente, decorados pelas crianças que, depois foram entregues às famílias.

Tratando-se dos principais intervenientes e respetivos impulsionadores deste evento, as crianças estiveram constantemente envolvidas num ambiente rico em aprendizagens ativas e cooperativas (Oliveira-Formosinho, 2007). Só assim se conseguiu que compreendessem toda a dinâmica que, envolve a organização de um evento, desde o seu planeamento à sua concretização.

A realização de um desfile (ver figura 17) com adereços alusivos ao outono constituiu o cerne deste evento e partiu do facto de uma criança da *Sala da Pré-C* ter afirmado, entusiasmada, que ia participar num desfile no Fórum-Madeira. Encontramos nesta situação o momento ideal para fomentar um clima de relação entre as três salas da EPE, não fosse a escola um lugar de relações.

Figura 17. Fotografias do desfile de outono.



Conquanto, e atendendo a que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”, sugerimos que os adereços para o desfile fossem construídos pelas crianças em interação com os pais (Ministério da Educação, 2009, p.43).

Associado ao convívio e ao desfile emergiu a necessidade de se desenvolver outras atividades inerentes à concretização dos mesmos, nomeadamente, a aprendizagem de uma canção de outono e respetiva coreografia, a elaboração de um tapete para o desfile, a estampagem de folhas para decoração de toalhas, inclusive a confeção de bolos, todos eles característicos do outono (ver figura 18).

Figura 18. Fotografias da preparação do convívio de outono.



Por assim dizer, podemos afirmar que, este evento criou “situações em que a criança pudesse participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais” (Portugal & Leavers, 2010, p.124).

Reflexão

Na teoria, a comunicação, cooperação e interação que se verificou entre toda comunidade educativa, no âmbito do convívio de outono, é corroborada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar quando sublinham que “o ser humano se desenvolve num processo de interação social” em virtude de condições favoráveis ao seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo (Ministério da Educação, 1997, 19).

No desenrolar da organização e conseqüente preparação do convívio compreendeu-se que, de facto, todos os momentos são ricos em termos de aprendizagem e por isso não se deve deixar escapar toda a dinâmica que os envolvem. Entre todas as atividades realizadas, ativamente, pelas crianças importa realçar que, foi na confeção dos bolos que demonstraram particular interesse, notável inclusive durante o convívio, pois ouvia-os dizer aos pais qual o bolo que tinham, eles próprios, confeccionado com os colegas; além de que, esta foi uma atividade que permitiu, uma vez mais, proceder à exploração dos cinco sentidos. Todas as atividades desenvolvidas ativamente pelas crianças englobaram momentos como “a construção da sociabilidade, da aprendizagem e

da independência no desenvolvimento da autonomia, bem como os cuidados necessários à sua higiene, à alimentação, à segurança, às brincadeiras e ao vínculo afectivo” (Proença, 2004, p.14). Contribuíram, sem sombra de dúvidas, para a construção de pilares fulcrais ao desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

Em síntese, a tónica deste convívio contou com um elevado envolvimento e cooperação das crianças desde o seu planeamento à sua concretização, atento à “criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho; Andrade & Gambôa, 2009, p.111).

3.5. Avaliação

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 2009, p.18).

Nesta ótica, denota-se que o currículo em educação de infância é desenvolvido pelo educador através da planificação, organização e conseqüente avaliação do ambiente educativo, rumo a favor de aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas. Pressupõe a observação do grupo, o planeamento em prol dos seus interesses e necessidades, uma ação com intencionalidade educativa, a comunicação e articulação com os demais agentes da comunidade escolar e inclusive uma avaliação de cariz formativo adequado às características do grupo e de cada criança em particular.

Debruçemo-nos sobre a avaliação, uma ferramenta essencial na observação, recolha e interpretação de informações quando se pretende saber o nível de implicação e bem-estar emocional em que as crianças se encontram. Entenda-se implicação “como qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Por sua vez, o bem-estar emocional das crianças respeita ao “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p.20).

A avaliação dos níveis de implicação e bem-estar emocional têm por base as escalas de Portugal e Laevers (2010), designadamente, a Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que compreende três fases (ver tabela 7) documentadas em fichas. Sendo certo que “o SAC é, assim, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p.74).

Tabela 7. Fases do processo de avaliação de acordo com o SAC.

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

Assim, atendendo à sua importância e em conformidade com as opções educativas adotadas segue-se a avaliação (geral) do desempenho do grupo e individual de uma criança, no que respeita às oportunidades educativas desenvolvidas. Saliente-se que, todas as semanas, após a concretização das atividades, procedeu-se à avaliação de competências (ver apêndices F-I) demonstradas nas diversas áreas de conteúdo, preconizadas pelas OCEPE e segundo os indicadores e níveis de implicação e bem-estar emocional de Portugal e Laevers (2010). Importa, por fim, sublinhar que dado o curto espaço de tempo, apenas realizei a primeira fase do ciclo de observação e conseqüente avaliação com recurso às fichas 1g e 1i.

3.5.1. Avaliação geral do grupo

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) reconhecem a importância da avaliação no desenrolar de práticas pedagógicas, reflexivas, como suporte para a promoção de aprendizagens adequadas e significativas. Todavia, saliente-se que,

avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao

serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas (Portugal & Leavers, 2010, p.10).

A avaliação deve ser contínua, não se restringindo a uma *checklist* estandardizada, por forma a configurar um caráter fidedigno e respeitador em prol do ritmo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, a recolha de informações processual, no desenrolar da minha intervenção pedagógica, possibilitou a estruturação da avaliação do grupo de crianças da *Sala da Pré-A*, consoante as escalas de implicação e bem-estar emocional de Portugal e Leavers (2010). Como já foi referido, os autores associam o bem-estar emocional ao prazer e à satisfação experienciada pelas crianças e por implicação, a concentração, o interesse e a motivação que demonstram. Tendo em consideração os níveis (acima mencionados) e os indicadores subjacentes, procedeu-se ao preenchimento da ficha 1g na primeira (ver apêndice J) e última (ver apêndice K) semana de intervenção pedagógica.

Por forma a facilitar a leitura, interpretação e comparação dos dados obtidos surgiu a necessidade de se proceder à construção dos gráficos 3 e 4, que nos permitem tecer alguns comentários acerca da evolução das crianças em termos de implicação e bem-estar emocional.

Gráfico 3. Gráfico da avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação na primeira semana de intervenção.

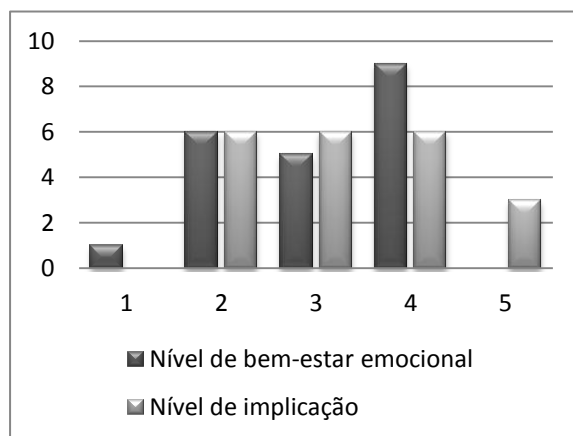
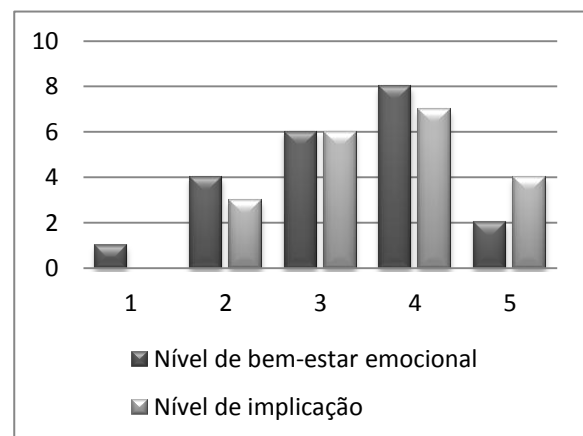


Gráfico 4. Gráfico da avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação na quinta semana de intervenção.



De acordo com os dados observados constata-se que, o nível um se manteve isento a alterações, isto é, uma criança manteve-se sempre num nível muito baixo em termos de bem-estar emocional, evidenciando sinais claros de tristeza e desconforto. Todavia, em termos de implicação, apesar de não comunicar com os demais, a sua expressão facial

mostrava um olhar intenso e focalizado na realização das atividades. O número de crianças que se mostravam pouco (ou nada) concentradas e recetivas ao contexto educativo (nível 2) diminuiu razoavelmente. O nível três não compreendeu quaisquer alterações nos indicadores de concentração, energia, criatividade, postura e persistência por parte das crianças. Todavia o mesmo não se verificou em termos de bem-estar emocional, tendo-se verificado a transição de uma criança do nível dois para o nível três. O nível quatro englobou, na última semana, um maior número de crianças autoconfiantes, tranquilas e, naturalmente, mais recetivas às oportunidades pedagógica. No que concerne ao nível cinco denota-se que, usufruiu de uma ligeira, mas significativa, evolução, quer em termos de implicação, quer em termos de bem-estar emocional.

No desenrolar da intervenção, as crianças evidenciaram ter-se adaptado ao contexto educativo sendo certo que, se tornaram mais ativas, comunicativas, entusiasmadas, tranquilas, recetivas, concentradas e cheias de energia. Conquanto importa realçar que, os dados apresentados não são passíveis de generalização dado que, respeitam a uma realidade que se verificou num curto espaço de tempo e que envolveu um novo elemento orientador na sala.

3.5.2. Avaliação específica de uma criança

A avaliação específica de uma criança resulta da avaliação geral, através da qual se encontram crianças que suscitam preocupação e especial atenção (Portugal & Leavers, 2010). Não é fácil selecionar uma criança para avaliar, individualmente, quando se trata de um grupo heterogéneo, numa fase inicial de atividades letivas. Todavia, neste caso, o mesmo não se verificou sendo que, uma criança evidenciou, desde logo, sinais de desconforto, encontrando-se no nível 1 de bem-estar emocional. Ainda assim, por respeito ao direito e à vontade dos seus pais, não se procedeu à concretização da ficha 1i, do SAC, acerca desta criança. Assim, mediante o registo de situações observadas, conversas informais e em conformidade com a avaliação geral, procedeu-se à avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem de uma outra criança, com três anos de idade, de seu nome Francisca Nicole (ver apêndice L).

Atendendo aos parâmetros de avaliação definidos pela ficha 1i e por forma a facilitar a leitura e interpretação dos dados, segue-se a tabela 8, onde se verificam os níveis em que a criança escolhida se encontra nas diversas competências. Foram avaliados um total de treze indicadores, distribuídos por três parâmetros, nomeadamente,

o das atitudes, do comportamento no grupo e dos domínios essenciais. Os dados aqui apresentados constituem uma pequena amostra que, à partida necessitam de mais tempo para a elaboração de um diagnóstico mais preciso (Pascal & Bertram, 1999).

Tabela 8. Avaliação individual de uma criança (ficha 1i).

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

No que respeita às apreciações globais e, atendendo, à sua idade aliada às competências, a Francisca encontra-se, essencialmente, entre o nível dois e três, baixo e médio, respetivamente. Evidencia comportamentos que envolvem alguma tensão emocional dado que, não demonstra autoconfiança, autoestima e sentido de valor pessoal. Tratando-se de uma criança pouco ativa, não apresenta quaisquer comportamentos que envolvam revolta, agitação ou faltas de respeito para com os colegas e adultos. Não consegue conceber uma sucessão de ações pois facilmente se distrai com os seus “pensamentos”; para retomar a prática da mesma atividade necessita de orientação, não consegue de todo, monitorizar a atividade com flexibilidade.

Reconhece e identifica bons e maus sentimentos e expressa-os dependendo das mais variadas situações. Está um pouco aquém das expectativas no que concerne ao seu desenvolvimento motor e, sobretudo, social. Pouco ou nada comunica com os colegas e com os adultos, simplesmente “está ali”, presente. Demonstra particular interesse sobre

dramatizações, histórias, canções e coreografias, através dos quais se liga ao “mundo”, se mostra curiosa e dá aso à sua criatividade. Conquanto, quando as histórias envolvem personagens menos boas, com atitudes menos próprias, facilmente se assusta. Em síntese, realce-se que a Francisca requer imensa atenção, estimulação e incentivo por parte de todos.

3.6. Síntese

A sociedade tem, por norma, uma opinião redutora face às práticas pedagógicas que se desenvolvem em contextos de EPE, sendo notável que “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos, 1997, p.30). Assim, e porque se pretendia contrariar esta visão, privilegiou-se um modo de fazer pedagogia participativa, na expectativa de realçar os interesses e as necessidades reais das crianças em termos de afeto, segurança, reconhecimento e afirmação (Portugal & Laevers, 2010).

Os primeiros momentos de observação deram aso a inúmeras indagações sedentas de respostas. Indagações, essas, que conduziram todo um percurso desenvolvido em prol dos **benefícios da aprendizagem ativa e cooperativa na promoção de conceitos como relação, autonomia e espírito crítico das crianças**. Em momento algum, descurando da influência de vários teóricos, entre os quais, Piaget, Bruner e Vygotsky, a quem se deu particular enfoque, anteriormente. Nesta ótica, e em conformidade com o PEE e com o plano mensal da educadora cooperante, estimulou-se o desenvolvimento e a aquisição de competências por parte das crianças através de atividades significativas, integradas e planeadas, mas sobretudo flexíveis, ao encontro dos seus interesses, desejos, necessidades e aspirações. A par destas atividades, privilegiaram-se momentos de relação e interação com toda a comunidade educativa, procurando dissolver a sua ausência, não fosse a escola um lugar de relações (Teixeira, 1995).

Torna-se digno de menção, que a resistência do cooperante e da própria instituição face ao desenvolvimento de problemáticas que não traduzissem o envolvimento de épocas festivas restringiu o leque de oportunidades pedagógicas a desenvolver. De realçar, porém, que, a necessidade de integrar e de dar continuidade a estes ideais que, à partida parecia ser um fator negativo, se veio a mostrar, particularmente interessante e crucial na promoção de momentos recheados de significado. Tudo graças à visão do núcleo de

estagiárias que, contrariando sugestões apontadas pela própria instituição, optou por privilegiar a organização de um convívio de outono que, não só partiu dos interesses das crianças como também contou com a sua participação ativa em interação com a comunidade, desde o planeamento à concretização. Esta que foi uma problemática que, efetivamente, conseguiu reunir uma panóplia de momentos que se tinham vindo a mostrar deveras interessantes para as crianças, como a dramatização de histórias, a aprendizagens de canções e respetivas coreografias, a confeção de bolos, o sentido estético na decoração de espaços, o contato com alguns fenómenos da natureza e inclusive com atitudes experienciais. Denote-se que, ainda que as problemáticas não partissem, por completo, dos interesses e das necessidades das crianças, mas sim do PEE e do plano mensal da educadora, o modo como se procedeu à sua exploração em momento algum, deixou de os atender. E claro, a partir do momento em que explorar e “viver” épocas festivas fez sentido para as crianças, começou também a fazer todo o sentido para mim.

Todas as atividades desenvolvidas se revelaram profícuas, integradas e significativas para todos os intervenientes na ação pedagógica, a partir das quais crianças e adultos, mutuamente, desenvolveram competências. Em consonância com o PEE, e porque se considera que a literatura oral funciona como um instrumento socializador de grande valor pedagógico, todas as atividades desenvolvidas contaram com a exploração de contos infantis e atividades subjacentes. Cientes que as experiências de pré-leitura, os contactos habituais com os livros e a vertente lúdica a eles associada propiciam exímias situações para o pleno desenvolvimento das crianças a vários níveis além de que, “conduzem a criança a reflectir sobre a língua materna” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.67). Importa ainda salientar que as atividades não foram estanques, mas sim transversais, na medida em que tirando “partido das situações e oportunidades imprevistas” foram sofrendo alterações face a situações de currículo emergente (Ministério da Educação, 2009, p.27). Ora, debrucemo-nos, a título de exemplo, para a exploração dos cinco sentidos que partiu da curiosidade das crianças em cheirar e inclusive provar os ingredientes que utilizaram na confeção de massa pão e da geleia.

A experiência partilhada com as crianças da *Sala da Pré-A* fomentou a construção de alicerces a nível pessoal e profissional através de intensos momentos de experimentação e desconstrução da teoria envoltos num processo de aprendizagem mútua conduzido pela investigação-ação. Uma vez mais se salientou que tudo depende da visão do educador, a quem compete encarar como certo que “Children are communicative individuals from the very first moment of life. They are active in their learning encounters,

not passive receivers of information” (Malaguzzi, 1998, citado por Kim & Darling, 2009, p.144).

Acredito que, enquanto educadora, fruí de intencionalidade educativa, de forma genuína, no verdadeiro sentido da palavra, pois procurei “planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Podê-lo-ia ter feito melhor, é certo, e assim farei, à medida que for ganhando experiência, pois tenho plena noção que “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Murani, 1982, citado por Ministério da Educação, 1997, p.139). Não é em vão que culmino este capítulo com a certeza de que, tal como as crianças, nós adultos também sentimos sede de agir para aprender.

Capítulo IV

Cenário da Intervenção pedagógica na EB1/PE do Galeão – contexto de 1.ºCiclo

Quando a criança entra na escola torna-se aluno, nasce outra vez. Um universo artificial, precisamente delimitado no espaço e no tempo, organizado, hierarquizado, abre-se para ela. A descoberta do professor, da professora, dos camaradas, de obrigações e prazeres diferentes daqueles que até então sentiu, a diversificação dos papéis o alargamento progressivo do campo das suas relações interpessoais, tudo isto muda a sua vida, inflecte a sua história pessoal e social, fá-lo diferente do que era.

Piaton, 1979, citado por Leitão; Pires; Palhais & Gallino, 1993, p.25.

Capítulo IV - Cenário da Intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Questões problemáticas sinalizadas

A intervenção pedagógica na turma 2 do 3.º ano na EB1/PE do Galeão teve início no dia 12/11/2012, e culminou a 12/12/12. Contrariamente à precedente intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico admitiu-se um sistema de cooperação e rotatividade que tornou legítima a parceria com a colega Nícola Freitas. O planeamento elaborado por ambas e sob a orientação da professora cooperante, Goreti Pestana; a dinamização das aulas foi repartida, semanalmente, com exceção da primeira semana.

Na primeira semana de observação deparei-me com algumas situações muito próprias de um modo de fazer pedagogia transmissiva, dita também tradicional que, enaltece a passividade da criança, em detrimento do seu papel ativo. Na tentativa de colmatar esta situação procurei ir ao encontro de estratégias centradas na criança como um ser de relação, ativo, autónomo e consciente. Nesta linha de ideias, tornou-se necessário desenvolver uma intervenção suportada pelo método científico de investigação-ação, pressupondo de antemão a definição do objeto de estudo aliado à formulação de algumas questões. Indagar acerca da eficiência do método tradicional e inclusive das razões que o mantêm no ativo nos dias que correm (ainda que no meu ponto de vista não se justifique a sua aplicação) deu aso à formulação de questões como: *Como dissolver a ausência de trabalho ativo e cooperativo em detrimento de um modo de fazer pedagogia transmissiva? Como despertar o interesse das crianças para com a aprendizagem? Como intervir de modo a atender aos interesses e dificuldades das crianças?* Estas e outras questões-problema aliadas aos **benefícios da aprendizagem ativa e cooperativa na promoção da autonomia e do pensamento crítico das crianças** constituíram assim o cerne de toda a investigação-ação no desenrolar da intervenção pedagógica.

Com intuito de responder às necessidades e dificuldades evidenciadas pelas crianças, no que concerne às diversas áreas curriculares, as atividades planeadas (ver apêndices M-T) foram concretizadas de modo harmonioso e gradual, evitando romper drasticamente com a rotina da sala. De igual modo, e com intuito de estimular e motivar as crianças para o processo de aprendizagem, as atividades planeadas foram alvo de debate (através do plano diário) procurando responder sempre aos seus interesses. A

construção de histórias a partir de imagens e de situações-problema, bem como a respetiva dramatização das mesmas, estimularam o interesse das crianças sobre a área de Língua Portuguesa. O recurso a materiais diversos e didáticos, inclusive, virtuais enriqueceram a abordagem da área de Matemática. A concretização de uma visita de estudo (privilegiando o contato com o quotidiano), bem como a realização de trabalhos em projeto na exploração de temáticas diversas sustentaram a área de Estudo do Meio.

Atendendo a que a escola sintetiza as características, as dinâmicas e os problemas do contexto a que pertence, este capítulo não “voltou as costas” à contextualização da escola, desde os recursos físicos aos humanos. Todos os dados apresentados usufruíram do recurso a algumas técnicas de investigação, nomeadamente, a análise documental do PEE, a observação e conversas informais com o pessoal docente e não docente, ao abrigo de instrumentos como as notas de campo, os registos fotográficos e os artefactos das crianças.

Este capítulo expõe então o “cenário” onde, como e com quem se desenvolveu a intervenção pedagógica. Explana, sobretudo, momentos de reflexão sobre as situações de aprendizagem proporcionadas e teoricamente fundamentadas que visam responder à questão orientadora de todo este percurso.

4.2. Contextualização

Não podemos falar da escola, enquanto organização, sem falar do meio envolvente, visto que “a fronteira, como linha divisória entre o que está dentro e o que está fora da organização, é uma realidade fluida... não é algo completamente impermeável” (Hall, 1984, citado por Teixeira, 1995, p.34). Assim, e porque se pretende privilegiar um modo de fazer pedagogia participativa, procuramos contextualizar o meio envolvente, a escola e a sala na tentativa de compreender se efetivamente nos conduzem a,

um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho; Andrade & Formosinho, 2011, p.11).

Assim, atendendo a que qualquer escola sofre influências internas e externas, reportamo-nos ainda ao PEE, na qualidade de “produto específico que reflecte a realidade interna, embora referenciada a um contexto mais amplo que a influencia” (Vilar, 1993,

p.30). De igual modo, torna-se necessário frisar a importância do PCT (Projeto Curricular de Turma) que, estando intimamente ligado ao PEE, visa adequar o processo de ensino/aprendizagem às características sociais, cognitivas, pessoais e comportamentais das crianças. Procurando, neste sentido, aliar os interesses e as necessidades das crianças, às intenções e aos princípios, segundo os quais a escola se compromete a cumprir a sua função educativa.

De realçar, porém, que no desenrolar do presente capítulo não se faz referência ao PCT do 3.º 2, por se encontrar em fase de construção. Nesta ótica, a caracterização da turma resultou do contato direto com as crianças e de conversas informais com a professora cooperante.

4.2.1. O meio envolvente

A Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão encontra-se situada numa zona suburbana do Concelho do Funchal, na freguesia de São Roque, com 7,52 Km² de área e 9274 habitantes/ Km². São Roque faz parte do conjunto de freguesias das zonas altas da cidade e faz fronteira com Santo António a Oeste, Monte e Imaculado Coração de Maria a Leste e São Pedro a Sul.

A freguesia de São Roque encontra-se em expansão a nível habitacional e a nível de infra-estruturas de apoio à população devido, naturalmente, ao aparecimento de novos bairros. No que concerne a órgãos autárquicos, é apoiada pela Junta de Freguesia de São Roque e pela Câmara Municipal do Funchal. Ao nível dos Recursos Educativos compreende várias escolas básicas, entre as quais, a EB1/PE do Lombo Segundo e a EB1/PE do Galeão. Abarca, inclusive, uma escola secundária, um ATL e estruturas de apoio com carácter desportivo e musical. No que respeita à indústria e ao comércio, a freguesia possui pequenas mercearias, padarias, pastelarias, bares, cafés, restaurante, lojas de pronto-a-vestir, lojas de ferragens, serralharias, um supermercado, um banco, um mercado, um talho, uma peixaria, um cabeleireiro, uma florista, um posto de abastecimento de combustível e algumas oficinas mecânicas. Saliente-se que os Horários do Funchal abrangem toda a freguesia, tendo os próprios a sua sede na freguesia em questão. Em termos de sector de serviços apresenta vários estabelecimentos como um Centro de acolhimento da “Sagrada Família”, um Centro de Saúde, um Centro de Segurança Social, uma farmácia, uma escola de condução e uma biblioteca. Contempla

ainda duas igrejas, a Igreja Paroquial de São Roque, e Igreja de São José e ainda duas capelas, a Capela da Imaculada Conceição e a Capela da Alegria. A presente freguesia beneficia de duas festividades litúrgicas locais, as quais, a festa da Vera Cruz no mês de Maio e a festa do Santo Padroeiro no mês de Agosto. Saliente-se ainda que, a freguesia contempla também um posto de transformação da Empresa de Eletricidade da Madeira e uma infra-estrutura pertencente ao Instituto de Gestão de Água com intuito de melhorar a qualidade e o abastecimento de mesma por toda a freguesia.

4.2.2. A Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão

A Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão, patente na rua Escola Secundária do Galeão é, relativamente, recente e, naturalmente, moderna tendo sido inaugurada no dia 10 de Outubro de 2002. Assume-se como um estabelecimento de ensino que abrange duas valências e que funciona a regime de tempo total, desde as oito horas e um quarto da manhã até às dezoito horas e um quarto da tarde. As atividades funcionam em regime cruzado, isto é, os alunos que frequentam as atividades curriculares no turno da tarde tem atividades de complemento curricular de manhã e vice-versa. Possui uma população escolar de cerca de 200 alunos, distribuídos por sete turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas turmas do Pré-Escolar. Cada turma possui em média, 22 alunos de forma mais ou menos equitativa no que respeita ao género. A sua gestão e administração competem a uma diretora, apoiada por um subdiretor, ambos eleitos por períodos de 4 anos.

A organização escolar compreende a formação de equipas no início do ano letivo e as decisões acerca do funcionamento da escola cabem ao conselho escolar, do qual fazem parte todos os docentes. No total, a escola compreende 23 docentes.

No que concerne à estrutura física, a escola apresenta uma estrutura moderna, rica em amplos espaços arredores e provida de quatro pisos. No piso -1 podemos encontrar uma zona de recreio coberta, um campo de jogos e respetivas instalações de apoio (balneários, sanitários, arrecadações) e uma ampla zona ajardinada. No piso 0, deparamo-nos com um átrio coberto, duas salas destinadas à expressão musical e plástica, um gabinete de atendimento aos pais, instalações sanitárias, uma sala de pequenos grupos e uma arrecadação. O piso 1 contempla três salas de Pré-Escolar, dois gabinetes, uma cozinha, um refeitório e uma despensa, instalações sanitárias, um átrio coberto e uma zona de recreio destinada ao Pré-Escolar. Por fim, temos o piso 2, que abarca seis salas de

aulas, uma biblioteca, uma videoteca, uma sala de informática, uma sala de convívio de professores, uma sala de pequenos grupos, uma arrecadação e instalações sanitárias.

No que respeita a fatores menos positivos a apontar salienta-se a inexistência de rampas e elevadores que condicionam a inserção de crianças portadoras de deficiências físicas e ainda a falta de instalações sanitárias no piso onde as crianças do 1.º CEB têm atividades curriculares.

4.2.2.1. Projeto Educativo de Escola

A educação e, conseqüentemente, a escola compreendem um vasto leque de responsabilidades inerentes ao desenvolvimento da humanidade. No desenrolar deste processo deparam-se com inúmeras situações problemáticas e desafiantes às quais procuram responder e, sobre as quais recai a importância da concretização de um instrumento autónomo. Denominado por Projeto Educativo de Escola (PEE), este documento atende à flexibilidade do currículo e adequa-se consoante o contexto onde será aplicado. Neste sentido,

O Projecto Educativo é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa (Costa, 1991, citado por Beltrão & Nascimento, 2000, p.98).

Intitulado “Escola que Somos “ e “Escola que Queremos”, o PEE do Galeão foi elaborado por elementos da Comissão de Execução de Projetos, eleita em reunião de Conselho Escolar. É, segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 21 de junho, “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (PEE do Galeão, 2012, p.4).

Abarca as dinâmicas e os problemas do contexto a que pertence expondo, por sua vez, uma panóplia de estratégias definidas com o contributo das crianças, das famílias, dos docentes e não docentes na sua identificação. Pressupõe a constante edificação de identidade própria, aperfeiçoar os serviços educativos, articular a formação docente e não

docente com o desenvolvimento organizacional da escola e preconizar um espírito de cooperação entre todos os intervenientes da ação educativa (PEE do Galeão, 2012).

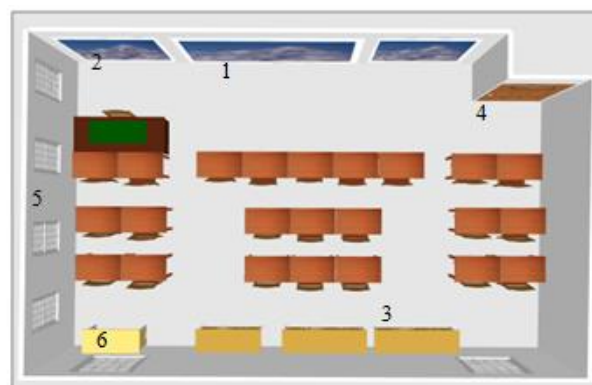
4.2.3. A sala do 3.º 2

A sala é utilizada pela turma 2 do 3.º ano apenas no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15. Apresenta uma disposição de materiais, mesas e cadeiras muito própria do ensino tradicional, conquanto, saliente-se que variou durante o estágio na medida em que se procurou promover a aprendizagem pela ação, visto que

A organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens (...) os nossos alunos e nós próprios também precisamos de ambientes diferentes e renovados: salas em U, umas vezes, salas organizadas para o trabalho de grupo, salas com disposição tradicional, outras vezes (Sanches, 2001, p.19).

É detentora de um espaço amplo, arejado e rico em luz natural, uma vez que está coberta por diversas janelas. Contempla um razoável número de armários para o armazenamento de materiais, entre os quais se destacam capas, cadernos e manuais. Possui um quadro negro e três placares disponíveis para afixar trabalhos desenvolvidos no âmbito das diversas áreas curriculares (ver figura 19).

Figura 19. Planta da sala do 3.º 2.



1 - Quadro	4 - Porta
2 - Placares para expor trabalhos	5 - Janelas
3 - Armários para armazém	6 - Arquivo

Os momentos de atividades curriculares encontram-se devidamente sinalizados e organizados no horário da turma consoante as diretrizes do Ministério da Educação. Saliente-se o caráter flexível que o horário assumiu durante o desenrolar do estágio na medida em que se pretendeu responder aos interesses e necessidades das crianças. No que respeita à abordagem de temáticas, denota-se que são definidas por duas docentes de 3.º ano, em contexto de cooperação, ainda que a forma como são trabalhos fique ao critério de cada qual. Na parte da manhã, os alunos beneficiam de atividades extracurriculares orientadas por diversos docentes e durante o turno da tarde, atividades curriculares orientadas pela docente Goreti Pestana, distribuídas segundo o horário apresentado na tabela 9.

Tabela 9. Horário da turma 3.º 2.

Atividades de enriquecimento curricular					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h15m – 09h15m	OTL				
09h15m – 10h15m	Clube	Expressão Plástica	Estudo	Educação Física	TIC
10h15m – 10h45m	Intervalo				
10h45m – 11h45m	Estudo	Inglês e Biblioteca	Biblioteca	Estudo	Clube
11h45m – 12h15m	TIC		Expressão Musical e dramática	Inglês	Expressão Plástica
12h15m – 13h15m	Almoço				
Atividades Curriculares					
13h15m-14h15m	Língua Portuguesa/Área de Projeto/Educação Cívica/Expressão Plástica/Expressão Dramática	Matemática	Matemática/TIC	Matemática	Estudo do Meio
14h15m-14h45m					Expressão Musical
14h45-15h45m		Matemática			
15h45m-16h15m	Intervalo				
16h15m-17h15m	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
17h15m-18h15m		Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	

4.2.4. A turma do 3.º 2

A caracterização da turma, aqui apresentada, resulta da triangulação de dados obtidos com recurso à observação realizada em contexto de sala e a conversas informais com a professora cooperante. Não usufruí da consulta do projeto curricular de turma (PCT) visto que se encontra em fase de reformulação.

A turma 2 do 3.º ano é composta por nove raparigas e doze rapazes, o que perfaz um total de vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Entre o número total de alunos pode-se inferir que, quinze residem em São Roque, cinco em Santo António e apenas um no Caniço. Com exceção de uma criança, são todos de nacionalidade portuguesa. Em traços gerais, parte do grupo possuiu fracos recursos económicos, usufruindo de escalão social.

Grande parte do grupo acompanha a professora desde o 1.º ano de escolaridade, com exceção de três crianças. No que concerne às suas aspirações e aos seus desejos, a respeito do futuro, a maioria do grupo anseia profissões que exigem estudos. Ainda assim, importa realçar que, embora as expectativas sejam grandes, o interesse e a motivação dos alunos têm de ser fomentados. Em termos de comportamentos destaca-se apenas um pequeno número de crianças que revela problemas inerentes às regras de conduta social. Tratando-se de uma turma heterogénea, engloba pequenos grupos de crianças que aprendem com muita facilidade os novos conhecimentos, sendo autónomos, organizados e muito empenhados. Por outro lado abarca crianças que realizam as suas tarefas de forma satisfatória e, inclusive, algumas que evidenciam mais dificuldades e que portanto fruem de apoio. O grupo tem três crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e três que usufruem de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

No que concerne à condição perante o trabalho, a maior parte dos encarregados de educação encontram-se empregados (ver tabela 10).

Tabela 10. Condição dos EE perante o trabalho.

Condição dos EE perante o trabalho		
Indicador	Total em Número	Total em percentagem
Empregado	34	81%
Desempregado	3	7%
Doméstico/a	5	12%

4.2.4.1. Os pontos fortes e as necessidades educativas do grupo

No desenrolar da intervenção pedagógica, com recurso à observação, ao registo de notas de campo e a conversas informais com a professora cooperante, procedeu-se à triangulação de dados que tornou possível identificar os pontos fortes e as necessidades de cada criança e particular.

Nesta turma verificam-se níveis, um tanto ou quanto, díspares em termos de participação, interesse, motivação e atenção pela concretização de determinadas atividades. Tratando-se de alunos muito impulsivos interferem no desenvolvimento das aulas, participando de forma desordenada e evidenciando comportamentos desestabilizadores.

As necessidades deste grupo de crianças recaem, essencialmente, sobre o modo de fazer pedagogia participativa, em prol de uma aprendizagem ativa e cooperativa no desenrolar do seu percurso de aprendizagem. Não fosse a “aprendizagem um ato intencional, sendo fundamental que os alunos tenham conhecimento do que a escola exige que eles aprendam, para que possam direcionar o seu trabalho nesse sentido” (Santana, 2000, p.31). Interessam-se particularmente pela concretização de trabalhos em contexto de cooperação, através dos quais se expressam emocionalmente e desenvolvem a capacidade de colaboração, autonomia e espírito crítico (Alarcão, 2010). Facilmente se mostram motivados pela realização de jogos, pela utilização das TIC, por visitas de estudo e, sobretudo, pela construção e consequente dramatização de histórias. Através de enredos fantásticos viajam rumo aos seus desejos, anseios e aspirações.

A maioria das crianças prefere as áreas curriculares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, em detrimento da Matemática, sobre a qual demonstram mais dificuldades.

4.3. Intervenção pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1. Situações abertas e didáticas na exploração da Matemática

...parece tornar-se claro que a Matemática é conotada socialmente com algo muito difícil e que é só para uns quantos malucos. Nada mais errado. Não é difícil nos apercebermos que estas ideias vão entrando nas mentes dos alunos, com grande facilidade. É fácil percebermos que quando vamos aprender algo que é considerado difícil, à partida, criamos as nossas próprias resistências (Fernandes, 2000, p.25).

Refletindo sobre esta e outras (possíveis) causas do insucesso na Matemática torna-se digno de menção que, a rotura e consequente alteração de mentalidades rumam a favor do sucesso desta área, tão peculiar e especial. É certo que a resistência dos alunos resulta, muitas vezes, de um produto cultural e social, pois “até a Barbie diz que não gosta de Matemática...” (Fernandes, 2000, p.4). Nesta ótica, compete à sociedade e, aos docentes em particular, romper com estes estereótipos e tomar consciência que a

Matemática, mais que uma disciplina, é um bem comum, uma forma de pensar, que deve estar ao encalço de todos. É, de igual modo, essencial que dissolvam situações de aprendizagem “situada” em prol de uma conexão com o quotidiano, na medida em que a maioria dos “alunos não conseguem utilizar, fora da escola, a Matemática que aprendem na Escola porque o seu conhecimento matemático está enraizado e fortemente ligado à situação de sala de aula” (Lave, 1988, citado por Fernandes, 2000, p.4).

Neste âmbito, e em conformidade com os conteúdos programáticos sugeridos pela professora cooperante, procedeu-se à revisão e conseqüente exploração de sequências, das tabuadas e ainda à introdução dos algoritmos da soma e da subtração. Realce-se que, mediante os interesses e as necessidades das crianças, se preconizaram experiências ativas e colaborativas com recurso às TIC, ao jogo e a situações problemáticas patentes na vida real. Crê-se que através de experiências agradáveis, divertidas e prazerosas, os alunos desenvolvem competências fundamentais para a resolução de determinadas situações durante o dia-a-dia. Não fosse a Matemática, mais do que contar e medir, uma forma de linguagem e um instrumento que proporciona a resolução de problemas, a previsão e o controle da ação que realizamos (Ministério da Educação, 2001).

O certo é que através de materiais adequados e por meio de indagações motivantes, se procurou desafiar a curiosidade dos alunos e em paralelo, incutir-lhes o gosto pela descoberta do raciocínio lógico matemático.

Exploração da calculadora

A máquina de calcular não pode deixar de ter lugar no 1.º Ciclo, não só pela sua vulgarização, mas sobretudo pela segurança que dá como auxiliar em cálculos morosos e pelas possibilidades de exploração e descoberta que pode permitir quando utilizada com imaginação (Ministério da Educação, 2004, p.173).

Uma vez introduzida a noção de calculadora (pela colega de estágio), procedeu-se à concretização de um jogo com recurso a um protótipo da mesma, por forma a proporcionar a exploração das suas funções. Mais do que propiciar momentos de prazer, este jogo desafiava os alunos a inventar novos jogos em prol do seu crescimento emocional e social (Ministério da Educação, 2004). Esta estratégia, própria de uma educação democrática, alcançou o objetivo a que se propôs, na medida em que, entusiasmadas, as crianças apresentaram as suas sugestões.

Após o debate de ideias, escolheu-se (em consenso), o jogo que se mostrara mais desafiante. O mesmo incidia na realização de pequenos cálculos em contexto de grupo, dois, respetivamente, um com direito ao uso da calculadora e o outro privado desse recurso. O objetivo traçado pelas crianças apontava como vencedor o grupo que conseguisse responder corretamente ao maior número de exercícios. Foi caricato perceber que o grupo que não usava calculadora respondera primeiro que o grupo oposto, pois estavam habituados ao cálculo mental e o mesmo não acontecia com a utilização da calculadora. O mesmo grupo que, quando teve acesso às calculadoras continuara a apontar mentalmente os resultados, sendo que apenas recorria ao uso das mesmas para se certificar da veracidade das respostas.

Desta forma, a calculadora pode ser entendida como um elemento promotor de autonomia, sendo que dá aos alunos a oportunidade de avaliar a eficácia do seu cálculo, mental e/ou escrito. Paralelamente, e em conformidade com pressupostos construtivistas, vem estimular o sentido crítico e investigativo dos alunos na definição de estratégias adequadas à resolução de problemas propostos. É de louvar, o mérito das crianças na sugestão deste jogo que frisara que “ao calcular mentalmente, a criança aprende a fazer estimativas que irão contribuir para se tornar crítica relativamente aos resultados dos cálculos obtidos, utilizando algoritmos ou a máquina de calcular” (Ministério da Educação, 2004, p.172).

Revisão de sequências e tabuadas

“As ideias algébricas aparecem logo no 1.º ciclo no trabalho com sequências, ao estabelecerem-se relações entre números e entre números e operações, e ainda no estudo de propriedades geométricas como a simetria” (Ministério da Educação, 2007, p.7). Matematicamente falando, entende-se por sequências a sucessão regular de situações, formas, desenhos, números e acontecimentos que seguem um determinado padrão. São pré-requisitos necessários à compreensão e conexão entre a geometria e a aritmética que, dando aos alunos a oportunidade de formular regularidades (segundo as suas próprias regras) fomentam o desenvolvimento da capacidade de abstração e do pensamento algébrico (Ministério da Educação, 2007). Nesta ordem de ideias, teve-se especial atenção em proceder à revisão das sequências partindo sempre de novas regras, regulares e generalizáveis, apresentadas pelos alunos. Num primeiro momento, desenrolou-se um breve diálogo acerca das diversas sequências que a natureza nos oferece, entre as quais se

enfatazaram as numéricas, que a título de exemplo serviram de motivação para a exploração ativa e cooperativa das mesmas.

A disponibilização de materiais diversos e a oportunidade dada aos alunos para apresentar o seu raciocínio, justificação, reflexão e conclusão inerentes à concretização das sequências compreenderam intensos momentos de aprendizagem. Mais do que promover o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, nomeadamente, o raciocínio proporcional (por exemplo, se uma bola custa 5€, três bolas custam 15€) estimulou o poder de argumentação de toda a turma.

Realce-se, de modo especial, a articulação entre a exploração das sequências e o desenvolvimento do cálculo mental que, por sua vez, desencadeou e engrandeceu a revisão das tabuadas, com recurso, uma vez mais, a materiais diversos, atendendo a que,

os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele (Ministério da Educação, 2007, p.14).

A revisão e conseqüente exploração das tabuadas contou com o recurso a um *eixo de motivação* essencial, o jogo, voltado aos interesses da turma, sem negar a sua pedagogia social (Piletti, 1993). Além de puzzles, construídos em contexto de grupo, os alunos realizaram um jogo que implicava a resolução da tabuada do número sete, através da adição e das sequências (ver figura 20).

Figura 20. Exploração ativa e cooperativa de sequências e tabuadas.



Introdução aos algoritmos da adição e da subtração

Os **algoritmos** usuais das operações aritméticas elementares, «contas de papel e lápis», constituem, sem dúvida, um dos meios auxiliares do cálculo de maior importância e devem ser iniciados no 1.º Ciclo, embora com a consciência de que a verdadeira aprendizagem é pouco significativa quando o objectivo é apenas o treino de uma habilidade. Deste modo, a aprendizagem dos algoritmos deve surgir, sempre, como o resultado de um longo trabalho com os números e as operações (Ministério da Educação, 2004, p.172).

Assim, procedeu-se à apresentação de situações reais, abertas, variáveis e diversas, que exigiram esforço e concentração dos alunos, na procura ativa de respostas, com base nos conhecimentos que adquiriram até então. Apresentando, deste modo, alguma relutância face às respostas previamente elaboradas, pelos colegas e/ou pelos professores, rumo à co construção do seu próprio conhecimento. Sendo certo que, a resolução de problemas “não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta” (Pozo, 1980, p.14-15).

Foi então, com base em situações do quotidiano presentes nos problemas apresentados, que se procedeu à introdução dos algoritmos, da adição (com e sem transporte) e da subtração (com e sem empréstimo), respetivamente. Apenas as crianças que se encontravam a repetir o 3.º ano detinham algumas noções sobre os algoritmos e, portanto, achou-se por bem dar-lhes oportunidade para explicar o seu ponto de vista aos colegas. Foi, sem dúvida, uma estratégia significativa que envolveu momentos ricos em termos de concentração, reflexão, diálogo e debate de ideias.

A resolução dos problemas contou sempre com o recurso à manipulação e experimentação do MAB (*Multibase Arithmetic Blocs*) e do ábaco (previamente construído pelas crianças), pois “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição” (Ministério da Educação, 2004, p.168).

Porém, foi a articulação destes materiais com as TIC (ver figura 21) que despertou maior interesse por parte dos alunos através da realização de jogos diversos e desafiantes (Ponte, 2002).

Figura 21. Exploração do MBA e do ábaco aliado às TIC.



Momentos de consolidação das temáticas abordadas: concurso e gincana

As temáticas abordadas no desenrolar da intervenção pedagógica contaram com a concretização de um concurso e de uma gincana, a título de consolidação, avaliação e autoavaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Sendo certo que a avaliação formativa consiste num processo partilhado, “de comunicação que facilita a construção dos conhecimentos dentro da sala de aula” (Mendes, 2005, p.5).

Antes de se proceder à realização de ambas as oportunidades educativas achou-se pertinente avivar e registar um conjunto de regras, apontadas pelas próprias crianças como sendo indispensáveis ao bom funcionamento de trabalhos em contexto de grupo. De entre todas as regras mencionadas, saliente-se que *todos os elementos do grupo devem participar nos trabalhos e se ajudar uns aos outros* (Mateus, 9 anos).

Num total de cinco grupos de trabalho, apenas um não respeitou a regra mencionada, sendo que se apresentavam relutantes face à importância da cooperação em detrimento do individualismo. Esta foi uma situação que, felizmente, se resolveu após momentos redobrados de incentivo, por parte dos docentes e de colegas dos outros grupos.

Ao contrário da gincana, que compreendeu cinco estações e se realizou apenas uma vez, a concretização do concurso verificou-se de forma gradual sendo que, enriquecia um pouco de quase todas as aulas, muitas vezes a pedido dos alunos (enquanto se discutia o plano diário), que ansiavam ganhar pontos nos mais diversos desafios propostos. O mesmo incidia na resolução de exercícios alusivos às temáticas trabalhadas,

sob pequenas tiras de papel, que depois eram coladas nos cadernos da área curricular a que correspondiam. O término do concurso compreendeu a entrega de certificados a cada grupo, de mérito e de participação. Ambas as atividades (ver figura 22) privilegiaram o uso de materiais didáticos, outrora manipulados, aquando da introdução e abordagem das temáticas.

Figura 22. Concretização do concurso.



Denote-se que responderam aos interesses dos alunos e respeitaram, em simultâneo, os seus ritmos de aprendizagem. De realçar, porém a concretização do concurso na qualidade de atividade mais interessante, significativa e desafiante para a turma em geral. O certo é que apresentou uma panóplia de exercícios que “exigiam dos alunos uma atitude ativa e um esforço para buscar as suas próprias respostas...ao invés de esperar uma resposta já elaborada por outros”, pois a qualquer momento os colegas podiam errar, na resolução ou na explicação do seu raciocínio, e eles tinham assim a oportunidade de ganhar um ponto (Pozo, 1980, p.9).

Na sua essência, a concretização da gincana e do concurso traduziram a importância do trabalho cooperativo, através do qual os alunos procuram “obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p.14). Envolvidos num clima de interajuda, de partilha de conhecimentos e experiências, os alunos procuraram fazer frente às dificuldades sentidas pelos seus colegas. Este caminho, percorrido conjuntamente pelos alunos, no âmbito da construção ativa e cooperativa do conhecimento, ensinou-os, acima de tudo, a viver em cidadania como seres autónomos, críticos e capazes.

4.3.1.1. Avaliação da turma

Falar de avaliação envolve muitas vezes alguma negatividade que, importa aqui, desmistificar, na medida em que se pretende consciencializar docentes e alunos para a sua real função: “um processo de comunicação que facilita a construção dos conhecimentos dentro da sala de aula” (Mendes, 2005, p.5). Tratando-se de um recurso essencial na recolha, interpretação e consequente reflexão de informações que rumam a favor da promoção de aprendizagens significativas e integradas. De salientar, neste sentido, que a avaliação qualitativa, na qualidade de instrumento integrante e regulador de aprendizagens, não deve ser encarada apenas “como um ponto de chegada mas fundamentalmente como um ponto de partida” (Santana, 1998, p.11).

Assim, e mediante os princípios orientadores do Novo Programa de Matemática do Ensino Básico em articulação com os objetivos inicialmente traçados, procedeu-se à avaliação formativa da turma, de forma contínua e construtiva. Não obstante aos Blocos definidos pela Organização curricular e Programas (Ministério da Educação, 2006) (ver tabela 11).

Tabela 11. Avaliação formativa da turma 3.º 2.

Área curricular disciplinar	Blocos	Inferências
Matemática	Bloco 1 - Números e operações	<p>Após a concretização e desenvolvimento de todas as oportunidades educativas, conclui-se que a maior parte dos alunos tem vindo a construir aprendizagens matemáticas com sucesso e de forma progressiva.</p> <p>No que concerne ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, a turma evidenciou tendência e perspicácia para o cálculo mental; sendo certo que durante a concretização de um jogo para exploração do mesmo em articulação com o uso da calculadora, foi o cálculo mental que teve particular enfoque.</p> <p>O contacto com situações problemáticas de natureza diversa, alusivas ao quotidiano, fomentou o empenho e consequente capacidade dos alunos na resolução de questões por iniciativa própria, sem esperarem a resolução dos colegas.</p> <p>O recurso a materiais didáticos e representativos, entre os quais se destacaram o MAB (<i>Multibase Arithmetic Blocs</i>) e o ábaco aquando da exploração das tabuadas e dos algoritmos da adição e da subtração. Revelando tratar-se de uma estratégia particularmente importante para os alunos com mais dificuldades, não obstante aos restantes.</p> <p>As TIC despertaram o interesse, atenção e consequente participação ativa de todos os alunos na concretização de jogos, a título de revisão, consolidação e exploração das temáticas abordadas, designadamente sequências, calculadora, tabuadas e algoritmos.</p> <p>Grande parte do grupo compreendeu a estreita relação entre a adição, as sequências e as tabuadas.</p>

4.3.2. Desenvolvimento da complexidade oral e escrita no âmbito da literacia

O desenvolvimento de competências no âmbito da literacia assume-se deveras crucial ao longo da vida, sobretudo, no desenvolvimento da oralidade e da escrita, no desenrolar do processo de aprendizagem das crianças.

Entenda-se por literacia “a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade” (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2002, citado por Carvalho & Sousa, 2011, p.111). É a procura de conhecimento que se encontra embebido, não apenas nos estímulos das palavras escritas, mas sobretudo nos fragmentos da sociedade em que vivemos (Prole, 2005).

Apesar de crucial, o certo é “que somos um país que lê pouco. Recorrentemente nos chegam notícias sobre os diminutos hábitos de leitura dos portugueses e sobre os

fracos desempenhos de leitura dos alunos” (Sim-Sim, 2002, p.2). Em detrimento desta afirmação saliente-se a importância do professor de 1.º CEB na medida em que,

Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral” e [...] “incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades” (D.L. n.º241/2001, Anexo 2, III, 2b e 2d, citado por Sim-Sim, 2002, p.4).

Cientes da inexistência de uma única via “para ensinar a ler todas as crianças, o que significa que não é o método, mas sim o docente, que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 2002, p.3). À partida, o certo é que a aprendizagem da língua resulta da confluência de diversos fatores que passam, forçosamente, pelos estímulos, motivações e interesses das crianças para com a leitura e a escrita. Qualquer que seja o método de leitura, deve contemplar momentos significativos para as crianças, que extravasem contextos escolares e não anulem o envolvimento da família e da comunidade (Ministério da Educação, 2004).

Em consonância com o referido e mediante os conteúdos programáticos sugeridos pela professora cooperante, a intervenção nesta área incidiu, essencialmente, na mobilização de momentos dinâmicos, ativos e cooperativos, de leitura, escrita, diálogo e revisão de conceitos, devidamente equiparados com o ritmo, os interesses e as necessidades da turma (Ministério da Educação, 2004).

Exploração oral de textos

Em consonância com os objetivos gerais do Português, apontados pela Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004), procurou-se “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (p.138). Assim, e conforme sugerido pela professora cooperante, procedeu-se à exploração dos textos “História de uma dor de cabeça” e “Como nascem as zebras”.

Sem pretender olhar para os textos de modo diretivo e unidirecional, privilegiaram-se momentos de pré-leitura, orientados em prol da exploração dos títulos mencionados, que contaram com o recurso a imagens, de tamanho A₃, afixadas no quadro.

A oportunidade de se exprimir, argumentar e dialogar com os colegas, desencadeada pela pré-leitura, contou com o relato de acontecimentos vividos, observados, imaginados e alguns até desejados.

Interpretar enunciados, treinar a consulta de dicionários (ver figura 23) e “experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta) ” foram alguns dos pressupostos que se procuraram desenvolver (Ministério da Educação, 2009, p.140).

Figura 23. Consulta do dicionário.



De realçar, porém, que foi a articulação entre o Português e o Estudo do Meio, no âmbito da abordagem à saúde do corpo e ao sistema reprodutor, que constituíram o ponto alto da interpretação oral de ambos os textos. Sendo certo que “ a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos [passa forçosamente pela] articulação e contextualização de saberes” (Ministério da Educação, 2004, p.17).

Uma vez lidos e interpretados, os textos contaram com a elaboração de breves redações pelos alunos, individualmente, que por sua vez despoletaram a necessidade de se proceder ao trabalho de texto, dada a ausência de pontuação e a má construção frásica.

O trabalho de texto

As redações produzidas pelas crianças, como já foi referido, contemplavam inúmeras gralhas em termos de construção frásica, pontuação e organização de ideias. Deste modo, emergiu a necessidade de se promoverem momentos de *funcionamento da língua*, com recurso à metodologia de *trabalho de texto*, próprios de um modo de fazer

pedagogia participativa que o MEM privilegia. Na sua essência, entenda-se o trabalho de texto como sendo,

um momento forte de trabalho colectivo de revisão, reescrita e desenvolvimento colectivo de textos escolhidos por cada aluno de entre os seus textos livres disponíveis e, por rotação, pela ordem estabelecida com a turma. O texto é transcrito no quadro ou, de preferência, em papel de cenário, por exemplo, tal como foi escrito pelo autor, com os eventuais desvios e incorrecções originais...A versão final será copiada por cada um dos alunos e sempre que possível, ilustrada (Niza, 1998a, p.91).

Num primeiro momento de *trabalho de texto* foi seleccionada a redacção de uma criança que tentara construir um diálogo, privado de pontuação. Uma vez seleccionado, entregou-se um exemplar do texto a cada aluno e solicitou-se que procedessem à sua leitura e em simultâneo sublinhassem os erros ortográficos. Num clima de participação democrática e orientada, mais do que apontar os erros encontrados no texto, apresentaram propostas de retificação, na sua maioria, deveras apropriadas. De realçar, porém, que em caso de dúvida as crianças recorriam ao uso do dicionário.

As dificuldades evidenciadas pelos alunos na utilização dos sinais de pontuação, na organização de ideias e na construção frásica foram frequentemente trabalhadas com recurso a cartazes, previamente construídos pelos próprios, sob orientação do núcleo de estagiárias. Assim, e mediante a análise dos cartazes, as crianças chegaram à conclusão que, de facto, o texto do colega abarcava uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, bem como os elementos que lhes são inerentes, como as personagens, o tempo, o espaço e o lugar onde se desenrolara a ação; todavia não se encontravam dispostos segundo a ordem correta.

Nos momentos de apreciação crítica, tecidos pelos alunos e inclusivamente pelo próprio autor do texto, “recolhem-se sugestões de melhoria e desenvolvimento do texto tendo em vista seleccionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada” (Niza, 1998a, p.91). Uma vez mais com recurso a cartazes expostos na sala, os alunos procederam à (re)construção do diálogo, exercitando (e focando) o uso de sinais de pontuação.

A ênfase de “participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso directo)” constituiu um poderoso andaime no desenvolvimento de competências ao nível da escrita, da leitura e da capacidade de argumentação e

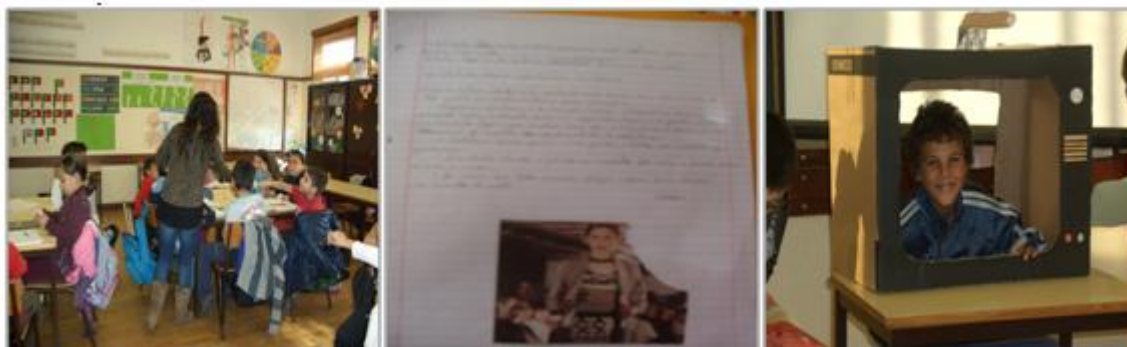
comunicação dos alunos em contextos de cooperação (Ministério da Educação, 2004, p.153).

Era uma vez...um conjunto de histórias e notícias construídas pelos alunos do 3.º 2

A preocupação pela formação e realização integral dos alunos aliada à acuidade do papel docente na ecologia de relações fomentou a construção ativa, cooperativa e democrática de aprendizagens significativas em prol da língua escrita e falada (Teixeira, 1993). Dar aos alunos liberdade para se expressarem, através da construção e dramatização de textos, foi sinónimo de os orientar por entre enredos fantásticos na procura de sentido para as mais íntimas das suas emoções. No entanto, esta era uma liberdade orientada sendo que, contava com o recurso a diversos eixos orientadores, entre os quais se destacaram a escolha aleatória de *cartas andarilhas*, *questões* e *cubos com imagens*. No que concerne à escrita, e, naturalmente, à apresentação de notícias, contou-se com o recurso a imagens reais presentes no nosso quotidiano, retiradas do Jornal de Notícias da Madeira; procurando, neste sentido, “assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Ministério da Educação, 2004, p.12).

Uma vez mais, as TIC despertaram o olhar atento das crianças “ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p.57). Sendo certo que foi através do *PowerPoint* e da visualização de um vídeo que se procedeu à exploração da notícia e dos seus elementos constituintes. De salientar, porém, que o ponto alto desta temática incidiu na construção e consequente apresentação de notícias, com recurso ao protótipo de uma televisão e de um microfone, por parte dos alunos, na tentativa de imitar o vídeo previamente visualizado (ver figura 24).

Figura 24. Construção e apresentação de notícias pelos alunos.



Este leque de atividades fomentou a relação entre a escrita e a oralidade, atendendo a que “a escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15). A par do cultivo e da dramatização de histórias/notícias preconizaram-se ambientes livres (mas orientados), de interajuda, comunicação, partilha e respeito entre os alunos. A diversidade de perspetivas que os textos contemplavam assumiu particular importância na aquisição de competências necessárias à interpretação e ampliação do mundo, dos elementos e dos valores que o compõem. Teve particular enfoque o desenvolvimento de aprendizagens inerentes à organização de ideias, ao uso de pontuação e ao alargamento do repertório lexical por parte de toda a turma.

A estratégia de compilar os textos construídos num dossiê teve como principal propósito dar aos alunos a possibilidade de revisitarem as memórias escritas, que entre colegas partilharam. Evitando assim que se desvaneça a mescla de bons momentos partilhados e a importância do trabalho cooperativo, em prol do desenvolvimento e aquisição de competências.

Revisão de conceitos de forma lúdica

No desenrolar da intervenção pedagógica tornou-se necessário proceder à revisão de conceitos como: sinónimos e antónimos, número, grau e género dos nomes e inclusive de casos de leitura das letras “s” e “r”. Para tal, e na tentativa de envolver as crianças num ambiente dinâmico e motivante implementou-se “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. [O jogo que] estimulando a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo portanto reconhecido como uma das atividades mais significativa - senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social” (Oliveira, 1985, citado por Salomão & Martini, 2007, p. 3).

Na sua essência, o “Jogo do Bingo” trouxe ao de cima, o interesse das crianças para com a exploração de palavras sinónimas e antónimas, dado que se pedia um sinónimo e/ou um antónimo de uma dada palavra. Por sua vez, o “Jogo dos Nomes” compreendeu a distribuição aleatória de imagens pelos alunos, para a *posteriori* afixarem em cartazes, associando assim a imagem ao grau, género e/ou número dos nomes. Ainda

nesta abordagem aplicou-se um processo similar na revisão de casos de leitura, nomeadamente, da letra “s” com valor de “z” e da letra “r” com valor de “rr”.

Tal como na área da Matemática, e em conformidade com os interesses e as necessidades dos alunos, procedeu-se, uma vez mais, à revisão dos conteúdos mencionados através da concretização do concurso (ver figura 25). Tendo-se revelado uma excelente estratégia na avaliação formativa e “interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23).

Figura 25. Concretização do concurso.



4.3.2.1. Avaliação da turma

A estratégia cognitivista da avaliação formativa tem como finalidade a recolha, a análise e a interpretação contínuas de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de o orientar e de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as suas causas (Allal, 1986, citado por Ferreira, 2004, p.52).

Assim, e em conformidade com os Blocos definidos pela Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2006) em articulação com os princípios orientadores do Programa de Português, procedeu-se à avaliação formativa da turma (ver tabela 12), de forma contínua e construtiva.

Tabela 12. Avaliação formativa da turma 3.º 2.

Área curricular disciplinar	Blocos	Inferências
Português	Bloco 1 - Comunicação oral	<p>No desenrolar das atividades, o grupo evidenciou ser capaz de se exprimir, comunicar, relatar acontecimentos e colocar questões. Conquanto, frequentemente apresentavam discursos repetitivos, pouco estruturados e por vezes até inoportunos.</p> <p>No geral, verificou-se uma evolução ao nível da capacidade de expressar desejos, de argumentar e justificar pontos de vistas, articulando-os com as suas vivências. Porém, por vezes não respeitavam a opinião dos colegas.</p> <p>A pré-leitura e a leitura de textos contaram com momentos ricos em termos de interpretação e aquisição de vocabulário, guiados pela procura de significados no dicionário.</p> <p>A turma demonstrou ser ágil e perspicaz na sua concretização de jogos e na interpretação dos respetivos enunciados.</p> <p>Durante a apresentação oral das histórias e das notícias, construídas em contexto de grupo, apenas uma aluna se mostrou reticente e inibida face à comunicação oral perante a turma. Toda a turma evidenciou ser capaz de reter informação mentalmente e argumentar sem recorrer aos textos e às notícias escritas, uns mais do que outros, é certo.</p> <p>Alguns alunos mostraram ser capazes de tecer críticas e comentários construtivos face à apresentação oral de trabalhos realizados pelos colegas, dando-lhes, inclusive sugestões de melhoramento.</p>
	Bloco 2 - Comunicação escrita	<p>A turma evoluiu imenso no que respeita à comunicação escrita, sendo que gradualmente foi dissolvendo as dificuldades, inicialmente evidenciadas, em termos de organização de ideias, uso de pontuação e construção frásica, respeitando as componentes básicas do texto escrito, designadamente, a introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>No geral, todos os alunos evidenciavam algumas dificuldades ao nível da ortografia.</p> <p>Durante a construção de textos, os alunos mostraram ser capazes de articular as suas vivências pessoais com a aprendizagem.</p>

4.3.3. O Estudo do Meio como promotor da literacia científica

Cada vez mais os cidadãos devem ser cientificamente cultos, de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros. A formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências (Martins; Veiga; Teixeira; Tenreiro-Vieira; Vieira; Rodrigues; Couceiro & Pereira, 2009, p.11).

Falar de educação em ciências implica, por si só, falar de literacia científica, que se desenvolve através da exploração do Estudo do Meio, uma área curricular e interdisciplinar, que reúne conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais e, portanto, facilita a compreensão do mundo; não fossem reais, os problemas cuja resolução passa, forçosamente, pela interdisciplinaridade. Por assim dizer, entenda-se por literacia científica, “a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e as alterações causadas pela actividade humana” (OCDE, 2003, p.133).

De facto, as crianças interessam-se, naturalmente, pela observação e consequente interpretação da natureza e dos fenómenos que lhe são inerentes. Compete ao docente, neste sentido, promover situações de aprendizagem diversificadas que, por um lado alimentem a curiosidade das crianças e, por outro, preconizem aprendizagens conceptuais. Não obstante à valorização e progressão do papel das concepções pré-existentes, isto é, da sistematização de experiências que os alunos detêm. Porém, saliente-se que o docente deve privilegiar a utilização de termos científicos em situações de divergência com as designações atribuídas pelas crianças, considerando-as (sempre) capazes de pensar abstratamente sobre eles e de desmistificar a sua complexidade (Sá & Varela, 2007).

Nesta linha de ideias, e em consonância com teorias construtivistas, a capacidade de pensar cientificamente, na procura de respostas e explicações para fenómenos do dia a dia, mais do que privilegiar atitudes ativas e colaborativas por parte das crianças, fomentou o desenvolvimento do seu pensamento crítico, reflexivo e criativo. Assim, em conformidade com os objetivos do programa e mediante as sugestões da professora cooperante, procedeu-se à exploração dos sistemas, da saúde e da segurança do corpo humano, dos sentimentos e das reações.

Saliente-se, por fim, a visita dos bombeiros à sala e, inclusive, a concretização de uma visita de Estudo ao Centro de Saúde, atendendo a “um valor social que permite aos indivíduos melhorar a qualidade da sua interação com a realidade natural” (Martins; Veiga; Teixeira; Tenreiro-Vieira; Vieira; Rodrigues; Couceiro & Pereira, 2009, p.13).

Revisão dos sistemas do corpo humano

Reconhecer as funções vitais do corpo humano associadas a alguns órgãos constitui um dos objetivos propostos pelo Programa Nacional do 1.º Ciclo do Ensino

Básico que, procura realçar a importância de fenómenos como digestão, circulação, respiração, excreção e reprodução (Ministério da Educação, 2004).

Tendo sido introduzidos pela professora cooperante em parceria com outro núcleo de estagiárias, decidiu-se, a título de revisão, orientar a realização de um jogo de “Perguntas e respostas” que consistia na distribuição de cartões diversos pela turma, uns com perguntas acerca dos sistemas e outros com as respetivas respostas. Durante a sua concretização verificou-se que, apesar do interesse demonstrado sobre o tema, os alunos detinham muitas dificuldades em associar os órgãos às respetivas funções, ainda que facilmente identificassem fenómenos que lhes são inerentes.

Foi então, através de momentos de trabalho ativo e cooperativo que, se procedeu à revisão dos sistemas excretor, reprodutor, circulatório, respiratório e digestivo, previamente trabalhados. Uma vez formados os grupos de trabalho, cada qual ficou encarregue de selecionar e sintetizar toda a informação correspondente a um sistema (que os próprios escolheram), para posteriormente apresentar à turma. Para tal disponibilizaram-se alguns materiais de pesquisa, como fonte de informação.

No desenrolar das apresentações, foi o sistema reprodutor que suscitou mais atenção, interesse e entusiasmo por parte dos alunos, que se mostraram, particularmente, curiosos sobre a formação do bebé. Assim, com vista a saciar os interesses demonstrados pela turma, num momento posterior foi projetado um vídeo informativo, que explicara todo o processo de formação e desenvolvimento dos bebés.

Ainda no que respeita aos interesses dos alunos e atendendo aos seus pedidos, estes conteúdos, à semelhança do Português e da Matemática, contaram com a concretização do concurso, sendo que,

ao trabalhar com actividades lúdicas o aluno passa de um espectador a um actor activo no processo de aprendizagem. Desta forma passa a ter a oportunidade de viver a construção de seu saber. Assim, durante um jogo, o aluno torna-se mais seguro e crítico, expressa o seu pensamento e as suas emoções, troca ideias com os outros e tira conclusões sem a interferência directa do professor. A competição deve ser saudável, levar à cooperação, valorizando as relações e desenvolvendo assim, a vertente social. (Inacema Araujo citado por Martins, Paiva & Silva, s/d, p.2).

Desenvolvimento de projetos no âmbito da Segurança e Saúde do nosso corpo

Inserido no Bloco - *À descoberta de si mesmo*, as temáticas inerentes à *saúde e a segurança do seu corpo* constituem alguns dos objetivos propostos pelo Programa

Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que privilegiam o reconhecimento de atitudes indispensáveis a um estilo de vida saudável e equilibrado.

Mediante conversas informais com a professora cooperante e com os próprios alunos denotou-se a ausência de conhecimentos acerca de hábitos de vida saudáveis e adequados ao seu bem-estar. Assim, na tentativa de colmatar esta situação estimulou-se o desenvolvimento de *trabalho em projeto* uma vez que “ajudam a construção da cidadania pela implicação activa nas soluções e na mudança participada em democracia” (Niza, 1998, p.16).

Após formarem os grupos de trabalho, os alunos foram conduzidos a escolher os temas que pretendiam investigar no estudo da saúde e da segurança do corpo humano. “Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde”, bem como, “identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas” constituíram os principais objetivos no que respeita à saúde do corpo (Ministério da Educação, 2004, p.106). De realçar, porém, que também se procedeu à revisão do reconhecimento e da aplicação de normas de higiene do corpo, inclusive, a nível alimentar. De igual modo se pretendia promover o conhecimento de alguns cuidados a ter, para segurança do corpo, em caso de hemorragias e de mordeduras de animais.

De entre as temáticas escolhidas tiveram particular enfoque a construção de um livro e de uma caixa de primeiros socorros (ver figura 26), de um livro acerca dos malefícios do álcool, do tabaco e das drogas, bem como a construção de cartazes acerca dos prós e contras associados ao ar e ao sol. Tendo como referência, a perspectiva de Jean Piaget sobre a construção ativa de conhecimentos potenciada pela ação dos alunos sobre os objetos (Sprinthall & Sprinthall, 1999).

Figura 26. Concretização de trabalhos em projeto.



Estes trabalhos em projeto contaram com três fases, designadamente, a organização, o desenvolvimento e por fim, a comunicação (Niza, 1998a). Procurou-se, num primeiro momento, motivar os alunos na formulação de questões relativas à temática escolhida, para as quais pretendiam obter respostas, atendendo que “a característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação”(Katz & Chard, 1997, p.3). Para tal, os alunos procederam ao preenchimento do plano do projeto, na qualidade de guia, que funcionou como um eixo orientador de todo o processo investigativo. Sobre o mesmo registaram os conhecimentos que já detinham sobre a temática escolhida, o que pretendiam saber, onde iriam procurar informação e quais as tarefas que a cada elemento competiam.

As dificuldades demonstradas no desenrolar de todo o processo de investigação incidiram, essencialmente, em selecionar, a partir da informação recolhida, a mais importante, para a *posteriori* aos colegas apresentar. Uma vez apresentados, os trabalhos em projeto contaram com duas fases, a construção de comentários e a colocação de questões, respetivamente. De entre os comentários tecidos, teve particular enfoque: *eu acho que este trabalho foi o mais bonito e também mais interessante que os outros! Agora já podemos dizer aos nossos amigos que também temos uma caixa e um livro de primeiros socorros dentro da sala* (Carina).

O empenho e o entusiasmo evidenciado pelos alunos na pesquisa, procura e seleção de informação acerca das temáticas supramencionadas, instituíram-se como fatores de referência no desenvolvimento de aprendizagens significativas e cooperativas. O certo é que, mais do que enaltecer saberes científicos, estes projetos valorizaram as experiências de todas as crianças num clima de responsabilidades partilhadas (Katz & Chard, 1997).

Reações e sentimentos face a situações agradáveis e desagradáveis

Apelar ao diálogo e à reflexão sobre situações agradáveis e desagradáveis, previamente vivenciadas, constituiu o primeiro passo rumo à revisão e ao reconhecimento de diferentes possibilidades de reações e sentimentos. Assim, solicitou-se aos alunos que reconstruíssem “mentalmente a acção para analisá-la retrospectivamente” (Alarcão, 2010, p.54). As narrativas contaram com um intenso momento de participação ativa, espontânea e integrada. Ora, compreenda-se, em conformidade com a perspetiva de Alarcão que,

nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação... (Alarcão, 2010, p.49).

Em complementaridade com esta estratégia recorreu-se ao jogo, tratando-se de um instrumento crucial ao desenvolvimento físico, intelectual e social, que “mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo; integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva” (Salomão & Martini, 2007, p.9). Uma verdadeira ponte, isto é, uma espécie de elo de ligação entre situações pedagógicas, lúdicas e didáticas que despertam a assimilação e, naturalmente, a interpretação da realidade por parte das crianças. Assim, e na tentativa de saciar os interesses e as necessidades dos alunos, procedeu-se à exploração de estados psíquicos e suas respectivas reações físicas, como por exemplo da tristeza/choro, através da realização de um jogo de mímica. Tratando-se de uma brincadeira tradicional (apesar de pouco conhecida pela turma), esta consistiu na representação de reações e sentimentos somente através de mímica, sem poder falar, escrever ou sussurrar, para então a turma adivinhar.

Por sua vez, um outro jogo contou com uma situação inversa, sendo que implicava afixar uma imagem nas costas de um aluno (sem que o mesmo pudesse ver), para o mesmo adivinhar do que se tratava, consoante as dicas e os comentários tecidos pela turma. Tinha como principal propósito fomentar o reconhecimento de “situações agradáveis e desagradáveis e diferentes possibilidades de reacção (calor, frio, fome, conforto, dor...)” (Ministério da Educação, 2004, p.108). Privilegiando-se, uma vez mais, momentos didáticos (ver figura 27) que acima de tudo compreenderam a participação ativa dos alunos face ao desenvolvimento da capacidade de argumentação, diálogo, expressão e comunicação, inclusive, dos mais recatados.

Figura 27. Momentos didáticos na exploração de reações e sentimentos.



4.3.3.1. Avaliação da turma

Em consonância com os objetivos definidos pela Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2006), e à semelhança das áreas curriculares mencionadas anteriormente, procedeu-se à avaliação formativa da turma, no que respeita às atividades desenvolvidas no âmbito do Estudo do Meio. Sendo certo que, a “avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Abrantes, 2002, p.9).

Tabela 13. Avaliação formativa da turma do 3.º 2.

Área curricular disciplinar	Blocos	Inferências
Estudo do Meio	Bloco 1 - À descoberta de si mesmo	<p>No que respeita ao domínio “O seu corpo” as crianças reconheceram a importância das funções vitais, mostrando-se capazes de identificar fenómenos relacionados com as mesmas, como por exemplo a sensação de fome e a pulsação.</p> <p>No geral, a maioria do grupo evidenciou ser capaz de associar aos órgãos às respetivas funções, apesar das dificuldades demonstradas inicialmente. O mesmo derivado do empenho demonstrado pelos alunos no trabalho ativo e cooperativo que se desenvolveu em prol da exploração dos sistemas: excretor, reprodutor, digestivo, respiratório e circulatório.</p> <p>No desenrolar das atividades, os alunos partilharam experiências e vivências pessoais alusivas às temáticas supramencionadas, nomeadamente questões relacionadas com problemas de saúde.</p> <p>A concretização de jogos facilitou o reconhecimento de situações agradáveis e desagradáveis, bem como de sentimentos, de diferentes possibilidades de estados psíquicos e respetivas reações físicas.</p> <p>No domínio “A saúde do seu corpo”, a realização e consequente apresentação de trabalhos em projeto revelou-se crucial na aquisição de competências alusivas ao reconhecimento da importância do ar puro e do sol, bem como à identificação dos perigos do consumo de álcool, tabaco e drogas. O certo é que os alunos se mostraram esclarecidos a este nível.</p> <p>No domínio “A segurança do seu corpo”, os alunos mostraram ter adquirido as regras de primeiros socorros essenciais, quer a nível de mordeduras e animais, de hemorragias e não só. Neste sentido, importa salientar a importância da realização de uma visita de estudo ao centro de saúde e a visita dos bombeiros à sala; além de esclarecedores, complementaram a realização de trabalhos em projeto sobre as temáticas mencionadas e inclusive sobre a alimentação saudável.</p>

4.4. Interação com a comunidade envolvente

Cada vez mais se torna necessário realçar que, a “pessoa é um interior que tem necessidade de exterior”, é pois, um ser que ruma à procura de relação com os demais (Mounier, 1985, citado por Teixeira, 1995, p.161). Despido de sentimentos de cooperação, comunicação e interação com a sociedade, deparamo-nos com um ser refugiado no individualismo que insiste em contrariar a sua essência de *ser pessoa e ser profissional*. Assim, e porque, segundo Teixeira (1995), o desejo de viver em relação com outrem constitui o cerne da natureza humana, não se descurou dos momentos que seguidamente se apresentam, no desenrolar da intervenção pedagógica.

4.4.1. Quando a escola se abre à comunidade na procura de respostas às necessidades das crianças

Contextualização

O núcleo de estudantes estagiárias de ambas as turmas de 3.º ano de escolaridade organizou uma visita dos Bombeiros Voluntários Madeirenses à escola e uma visita de estudo ao Centro de Saúde de São Roque, com o propósito de enaltecer a exploração da segurança e da saúde do corpo humano, respetivamente. Cientes, de antemão, que “quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção” (Reinhardt, 2008, p.91).

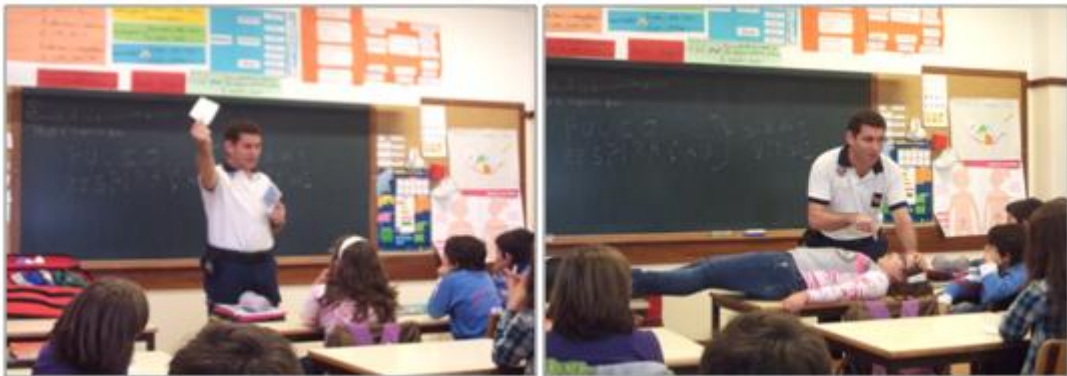
Desenvolvimento da ação

Ao desempenhar a sua função social, a escola “agrega valores diferenciados, produz entendimento e mobiliza pessoas, instituições, governo e sociedade em torno de projetos comuns e ações de relevância social” (Reinhardt, 2008, p.91). Nesta linha de ideias, e em conformidade com os pressupostos definidos na área curricular de Estudo do Meio, desenvolveu-se uma ação de esclarecimento para as crianças, acerca dos primeiros socorros, com o apoio dos Bombeiros Voluntários Madeirenses. Ainda neste âmbito, orientou-se uma visita de estudo ao Centro de Saúde de São Roque, onde para além de

usufruírem de uma visita guiada pelas instalações, obtiveram alguns conhecimentos sobre os benefícios da alimentação saudável.

A visita dos Bombeiros à sala (ver figura 28) engradeceu a exploração de temáticas inerentes à segurança do corpo humano, por parte de ambas as turmas do 3.º ano, tendo inclusive servido de estímulo à construção de uma caixa e de um livro de primeiros socorros para a sala do 3.º 2.

Figura 28. Ação de esclarecimento orientada pelos Bombeiros Voluntários Madeirenses.



A conquista de parcerias rumo ao estabelecimento de relações que extrapolem teorias trabalhadas em contexto de sala (não obstante à relevância de momentos práticos, de contacto direto com a sociedade na promoção humana) constituiu o cerne da visita de estudo ao Centro de Saúde de São Roque (ver figura 29).

Figura 29. Concretização da visita de estudo ao Centro de Saúde.



Uma vez concluída, despoletou a realização de trabalhos em projeto sobre a alimentação saudável, que a *posteriori* envolveram um intercâmbio de apresentações com a outra turma de 3.º ano (ver figura 30); tendo-se efetivado em dias diferentes e contemplado temáticas distintas, designadamente, a saúde oral e a alimentação saudável.

Figura 30. Concretização e apresentação de trabalhos em projeto sobre Alimentação Saudável.



O grupo mais votado pela turma para proceder à apresentação do trabalho em projeto realizado acerca da alimentação saudável fê-lo na qualidade de notícia de última hora, com recurso ao protótipo da televisão e do microfone, previamente explorados no âmbito da área curricular de Português. Esta situação mostrou, uma vez mais, que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da educação, 2004, p.101).

Reflexão

Num mundo marcado pela emergência de relação social, a escola não se pode restringir a si própria, antes pelo contrário, isso postula que estabeleça o contacto com o meio exterior.

Entenda-se que a formação de cidadãos críticos, autónomos e responsáveis pelo seu progresso na sociedade passa, forçosamente, pela escola a quem compete abrir horizontes e fomentar hábitos de relação e cooperação com os demais. O certo é que a

ideia de uma escola fechada em si mesma, preocupada apenas com possíveis relações que se estabelecem no seu interior não pode exercer uma ação eficaz junto das crianças (Teixeira, 1995).

Com este espírito, e em consonância com o PEE do Galeão (2012), as oportunidades educativas supramencionadas procuraram dar enfoque ao “princípio de pertença a uma comunidade reflexiva, capaz de transformar as suas práticas num processo em que a cooperação e a responsabilidade são elementos de confluência para a qualidade do processo educativo” (p.30). Foi também com a consciência do valor da escola e dos docentes quando tiram partido do meio envolvente, rentabilizando as suas potencialidades na organização de ambientes adequados à procura e construção ativa do saber. Cientes, de antemão, que é de extrema importância que “ (...) o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p.22). O certo é que incrementar a participação ativa da comunidade em situações e experiências de aprendizagem é sinal de preocupação e de respeito pelos interesses e necessidades das crianças.

Mais do que engrandecer a exploração da segurança e da saúde do corpo humano, ambas as oportunidades privilegiaram o contato direto com a sociedade visando, simultaneamente, “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Ministério da Educação, 2004, p.13). De destacar, por fim, a relação recíproca que se estabeleceu entre ambas as turmas do 3.º ano, resultante da realização da visita de estudo ao Centro de Saúde, na qualidade de vetor essencial e motivacional, que estabeleceu “uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2009, p.30).

4.4.2. Reviver sentimentos de convívio, partilha e união, próprios do Natal

Contextualização

O núcleo de estudantes estagiárias da turma 2, do 3.º ano propôs a construção e consequente decoração de uma árvore de Natal por parte dos alunos em interação com os pais. Mais do que dissolver a ausência de relação entre as crianças e a família, procurava

incutir-lhes hábitos de reciclagem, em prol do seu bem-estar e da sua qualidade de vida (Ministério da Educação, 1997).

Por sua vez, o núcleo de estudantes estagiárias da EB1/PE do Galeão propôs a realização de uma Romaria de Natal, no desenrolar da festa de Natal, aberta a toda a comunidade escolar, com o propósito de enaltecer a emergência de relação entre todos os intervenientes. Paralelamente, privilegiou-se a importância de se (re)descobrir, (re)viver, conhecer e refletir sobre tradições tão típicas, mas um tanto ou quanto esquecidas, da nossa região. Porque “fortalecer as relações entre as pessoas, aumentam as possibilidades de sucesso escolar e influenciam a construção do sistema de valores do indivíduo” (Santana, 2007, p.36). Numa outra abordagem, e atendendo ao contexto social e económico em que se vive, procurou-se consciencializar toda a comunidade educativa para a emergência de solidariedade social, de atitudes de generosidade e partilha para com os demais necessitados. Assim, procedeu-se à recolha de roupas e brinquedos, na escola, que depois foram entregues a uma instituição.

Desenvolvimento da ação

Porque a época natalícia desperta em nós sentimentos de partilha e união, considerou-se que seria a altura ideal para fomentar ambientes de interajuda e cooperação, cientes que,

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade das crianças, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores (UNICEF, 2004, citado por Serrão & Carvalho, 2009, p.2).

A construção de uma árvore de natal resultou da necessidade de se fomentar a interação das crianças com a família mas, sobretudo, de as consciencializar para hábitos de preservação do ambiente, como por exemplo a reciclagem; tratando-se de um aspeto essencial ao bem-estar da sociedade e do Mundo em que vivemos.

Assim, com recurso a caixas e cartões, as crianças procederam à construção da árvore e, naturalmente, à elaboração de postais decorativos em cooperação com os pais (ver figura 31).

Figura 31. Fotografias da árvore de natal construída pela turma do 3.º 2.



A concretização da romaria (ver figura 32) adveio da necessidade de se colmatar a ausência de cooperação evidenciada entre a classe docente e não docente na escola em questão, sobretudo, entre professores e educadores. Sendo certo que emerge a necessidade de relação e comunicação entre toda a comunidade escolar, nomeadamente, entre as valências de Pré-Escolar e 1.º CEB, em prol do desenvolvimento social, pessoal e cognitivo das crianças.

Figura 32. Fotografias da romaria de Natal.



Mediante as dificuldades económicas que as escolas atravessam, e em consonância com o lema “toda a ajuda é bem-vinda”, a concretização da romaria terminou com a realização de uma barraquinha (ver figura 33) onde foram vendidos todos os bens alimentares oferecidos.

Figura 33. Fotografias da barraquinha de Natal.



Por fim, importa sublinhar o gesto de partilha e generosidade de toda a comunidade educativa face à recolha de roupas e brinquedos. Porém, entenda-se que atitudes como estas, de solidariedade, tão próprias do espírito natalício não se deviam restringir apenas a esta época, antes pelo contrário, pois tal como se costuma dizer *Natal é quando nós quisermos*.

Reflexão

A cidadania comporta um conjunto de competências, atitudes e valores que se vão adquirindo ao longo do percurso educativo estando, intimamente, ancoradas na construção da identidade. Insiste-se no conceito de responsabilidade acrescida dos docentes face à aquisição de competências por parte das crianças podendo, inclusive, servir de inspiração, referência e/ou potenciais “modelos” a seguir. Ora, a educação para a cidadania, formalmente inserida no currículo, não passará além da burocracia se não nos reportarmos à capacidade de crianças e docentes a colocarem em prática (Beltrão & Nascimento, 2000). Assim, e em consonância com a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2006), procurou-se “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (p.12).

Por assim dizer, e porque não podemos pedir a uma criança que faça algo que nós próprios não fazemos, achou-se pertinente envolver toda a comunidade educativa num clima de partilha, união e cooperação, mostrando-lhes a importância de se relacionar e de se preocupar com os demais. Sendo certo que,

valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Para tal organizou-se a concretização de uma romaria de Natal que compreendeu a afluência de algumas pessoas que brindaram a escola com cantares e ofertas. No seu término, e com intuito de angariar algum dinheiro para a escola, procedeu-se à venda dos bens alimentares oferecidos numa barraquinha, previamente construída. A recolha de roupas e brinquedos foi, de igual modo, relevante na procura do bem comum à sociedade. Por fim, mas não menos importante, a construção da árvore que permitiu, ainda que por momentos, o contacto das crianças com os seus entes mais próximos.

Em síntese, estas foram estratégias adequadas, bem conseguidas, pertinentes e de plena animação, principalmente, a romaria que despertou a atenção e o entusiasmo de todos os adultos e crianças presentes na festa, que insistentemente nos aplaudiram. Mais do que fomentar conceitos de interação, relação e partilha, tão presentes na época natalícia, promoveu-se o renascimento de tradições tão ricas e tão típicas, embora quase esquecidas, da nossa sociedade.

4.5. Síntese

Sem uma motivação e um empenho dos principais intervenientes n sistema escolar, dos quais se destacarão os professores, os alunos, os encarregados de educação, todo o projecto de reforma não passará de uma hipótese administrativa, com uma exigência legislativa, mas sem uma realização pedagógica (Pacheco, 1995, p.7).

Foi na certeza de que ensinar não é sinónimo de transferir conhecimento e que, a “educação não consiste na adopção de umas tantas opiniões, mas antes no treino da atitude crítica, no exercício pessoal de um pensar autêntico” que se privilegiou um modo de fazer pedagogia participativa no desenrolar do estágio (Rodrigues, 2008, p.65).

Indagar sobre a eficiência do método tradicional e sobre as razões que o mantêm no ativo nos dias que correm desencadeou a formulação de questões e sucessivas reflexões que orientaram todo o percurso desenvolvido em prol dos **benefícios da aprendizagem ativa e cooperativa na promoção da autonomia e do pensamento crítico das crianças**. Nesta ótica, e em consonância com o PEE e com os conteúdos programáticos sugeridos pela professora cooperante, procurou-se fomentar a “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p.111). Salvaguardando, e assegurando todo um leque de oportunidades pedagógicas, ativas, significativas, diversificadas, socializadoras, integradas e democráticas pautadas pelo respeito face às diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada criança (Ministério da Educação, 2004).

Nas diversas áreas curriculares, não se descurou de experiências escolares e não escolares das crianças, que serviram como ponto de partida, estímulo e motivação para o desenvolvimento de atividades lúdico didáticas, na certeza de “que não adianta criar uma situação agradável na sala de aula se o aluno não está interessado em aprender” (Piletti, 1993, p.25). Ora, compreende-se então o particular interesse das crianças na realização do concurso de consolidação que, a par da articulação entre áreas e conteúdos, fomentou a recolha e interpretação de informações sobre o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças (Serrão & Carvalho, 2009). O certo é que esta e outras estratégias vieram colmatar o uso quase exclusivo dos manuais de Português, Matemática e Estudo do Meio. Não querendo, de modo algum, rejeitar ou contestar a sua importância, a verdade é que aliados a um modo de fazer pedagogia transmissiva encaram a criança como um ser passivo e subordinado. Porém, e porque não foi possível romper (por completo) com o uso do manual, optou-se por conotá-lo com diversos materiais, pois, “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstractos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p.169).

De realçar que as atividades desenvolvidas no âmbito da áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio incidiram, essencialmente, na concretização de jogos, na construção de histórias e na realização de trabalhos em projeto, respetivamente. Ora, na sua essência, traduziram um

conjunto concreto de condições de aprendizagem onde as pessoas se reúnem para falar, para se envolver em diálogo, para compartilhar suas histórias e para lutar juntas, através de relações sociais que fortaleçam, em vés de enfraquecer, as possibilidades de uma cidadania activa (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.101).

Torna-se ainda digno de menção o elevado grau de carência afetiva que as crianças evidenciaram a partir dos seus comportamentos e atitudes, e ao qual ainda não se fez referência. Tratando-se de crianças que vivem em meios muito complicados, repletos de problemas associados à violência física e verbal e ao consumo excessivo de álcool e outros estupefacientes. Compreenda-se que o docente não pode ignorar a existência de uma desigualdade cultural que se reflete na escola; é um facto que as crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos são mais atingidas pelo insucesso escolar (Costa, 2008). É necessário combater esta ideia, nomeadamente, através do respeito e atenção do docente para com os conhecimentos e hábitos “socialmente construídos” com que as crianças chegam às escolas. Numa perspetiva mais prática estes conhecimentos poderão ser motores de aprendizagem na medida em que se pode “estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2009, p.30).

A experiência partilhada com a turma 2 do 3.º ano fomentou o desenvolvimento de competências a nível cívico e moral, num contexto de vida democrática pautado por momentos de experimentação e desconstrução da teoria, envoltos num processo de aprendizagem mútua, conduzido pela investigação-ação. Na certeza de que todos ensinam e todos aprendem procurou-se, essencialmente, frisar que “as sociedades democráticas têm melhores hipóteses de prosperarem quando os seus cidadãos procuram compreender verdadeiramente os assuntos complexos que são chamados a resolver e em relação aos quais têm de fazer escolhas e tomar decisões” (Katz & Chard, 1997, p.14).

Considerações Finais

Num momento de síntese final, são retomados elementos complexos e dinâmicos, que na sua essência operam a razão de ser deste relatório e, sem os quais estaria despido de realidade alguma. A este respeito, e no meu entender, a maneira mais plausível de o estrear incidiu na apresentação da teoria que sustentou e fundamentou toda a intervenção pedagógica desenvolvida em ambas as valências. Ciente, de antemão que “a prática, não alicerçada na teoria, torna-se rígida, acrítica, dogmática, fragmentada (...) através desta se questiona, avalia e corrige aquela, de modo a que progrida” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.70). De salientar, porém, que a educação voltada para valores que se vão ancorando na permanente construção de identidades, isto é “a educação para a cidadania, formalmente introduzida nos currículos de escola pelas recentes reformas (...), não passará do papel se não nos reportarmos aos actores concretos, educadores e educandos, que a deverão pôr em prática” (Beltrão & Nascimento, 2000, p.70).

Lembro-me como se fosse hoje...o primeiro dia de estágio a aproximar-se e com ele um turbilhão de sentimentos, sensações, receios e emoções. Ao entusiasmo de vivenciar, orientar e mobilizar um modo de fazer pedagogia participativa, aliava-se o receio de dar um salto maior que a perna, no processo de desconstrução da teoria e furtar à experiência o lugar merecido no desenvolvimento de aprendizagens que é seu por direito (Nóvoa, 1992). Isto porque não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também na formação de seres únicos, pessoais e profissionais, na certeza de que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (García; Gómez; Nóvoa; Popkewitz; Schon & Zeichner, 1992, p.25). Certo é que a confluência de trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens e de um sem fim de relações vivenciadas antes, durante e após a intervenção pedagógica, se podem considerar profícuas na constante edificação do meu *ser* enquanto *pessoa* e *profissional*.

Assim, falar do meu percurso académico é falar de um vaivém de experiências críticas e conscientes que, traduzidas por avanços e recuos, fazem de mim aquilo que hoje sou. Experiências que, na sua essência, me levaram a encarar a escola como um espaço que se abre a novas perspectivas e valores, a criança como um ser ativo, autónomo e capaz e, finalmente, o docente como orientador, reflexivo, investigador e criativo. De entre todas estas experiências, o estágio foi, sem margem para dúvidas, o ponto alto da minha

formação inicial. Mais do que apreciar retratos teóricos, o docente, tal como a criança, sente necessidade de viver experiências diretas e imediatas, isto é, de vivenciar pressupostos teóricos em contextos reais (Hohmann & Weikart, 2004). É fácil dizer que uma ou outra teoria são eficazes, porém, a verdadeira e efetiva consciência do agir em conformidade com a subjetividade de uma dada realidade, não se resume a dados obtidos e naturalmente trazidos pelos demais, mas antes no levantamento de questões e sucessivas reflexões. Por assim dizer, e não desfazendo a importância da teoria, compreenda-se que, de facto, “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Murani, 1982, citado por Ministério da Educação, 1997, p.139).

Ora, a capacidade do docente indagar e refletir é um motor de aprendizagem, desenvolvimento e por vezes até de inovação, que permite focar-se sobre determinados tópicos a antever, decisões e caminhos a percorrer. Assim, e não fazendo economia do método científico de investigação-ação, foram levantadas questões que orientaram toda a *praxis* desenvolvida em prol dos **benefícios da aprendizagem ativa e cooperativa na promoção de conceitos como relação, autonomia e espírito crítico das crianças**; em momento algum, descuidando dos seus interesses e necessidades. Afinal, a nossa missão, enquanto docente, passa por questionar, refletir, investigar e delinear um processo participativo e coerente, vivido *in loco* pelas crianças. De salientar, porém, que a formulação deste objeto de estudo não foi um processo estático e conclusivo, mas sim um ponto de partida flexível e sujeito a reajustes.

Na realidade, a procura de respostas às questões inicialmente levantadas encontravam-se limitadas, quiçá pela ausência de distanciamento implícita na (minha) subjetividade, pela resistência do cooperante e da própria instituição e pelo fator tempo, que por ser tão limitado não permitiu o desenvolvimento de um novo ciclo no processo de investigação-ação. Conquanto, a existência destes limites não condicionou a tomada de consciência do facto que, educar é acima de tudo “ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p.13). Tudo isto apelou a um modo de fazer pedagogia participativa e democrática, que envolvendo a criança num processo dinâmico, ativo e cooperativo, procurou “dirigi-las deixando-as livres ao mesmo tempo” (Castorina, M.; Lerner, D. & Oliveira, 1996, p.88). Nesta ordem de ideias, procurou-se sublinhar que, efetivamente, a aprendizagem é um dado da vida, uma espécie de guia, através do qual as crianças encontram uma visão para o futuro e sentem que fazem parte do hoje e do amanhã.

Na incerteza de um futuro próximo, resta-me sonhar, pois “o que é bonito neste mundo, e alma, é ver que na vindima de cada sonho fica a cepa a sonhar com outra aventura” (Miguel Torga, s/d, citado por González, 2002, p.7). E que venha a próxima aventura...

Referências

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. Abrantes, P. & Araújo, F. (coord). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castorina, M.; Lerner, D. & Oliveira (1996). *Piaget - Vygotsky, novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro*. Publicações Europa-América.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º19 (2), pp. 21-50.
- Fernandes, E. (2000). Se até a Barbie diz que não gosta de Matemática. *Educação e Matemática*. N.º56, p.13-25.
- Ferreira, C. A. (2004). *Avaliação Formativa: Conceptualização e orientações para a prática*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º2 (14), pp.273-291. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fino, C. (2003). *O lugar das tecnologias na formação inicial de professores: o caso da Universidade da Madeira*. Universidade da Madeira.

- Freire, P. (1996). *A Pedagogia Do Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- González, P. (2002). *O Movimento Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, T. M. V.(1993). *Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva (p.103)*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Banet & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. 2.ªEdição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, M. S. (2000). *O Professor como Pessoa. A dimensão pessoal na formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperative en aula*. Buenos Aires: Editorial Paridós.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kim & Darling (2009). Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of Preschoolers in a Reggio-Inspired Classroom. Retirado de:
<http://www.springerlink.com/content/vp472w342781t647/fulltext.pdf>
- Marchão, A. J. (Setembro de 2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Educação Básica – As Primeiras Etapas*, pp. 33-40.

- Marques, M.; Oliveira, C.; Santos, V.; Pinho, R.; Neves, M. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequenc e=1
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, A. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, 24, 5.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Ministério de Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério Da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2007). Explorando. *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Ministério da educação
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação pré-escolar. Curricular n.º4 DGIDC/DSDC/201*. Retirado de <http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>
- Miras, M. (1997). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. São Paulo: Ática.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (1998). *A organização social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação. N.º11, pp.77-98.
- Niza, S. (1998a). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do ensino básico*. Inovação, 11, 77-98.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, E. & Cunha, V. (2006). La práctica supervisada en la formación continuada docente a distancia: desafíos a vencer y construcción de nuevas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*. Retirado de: <http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>

Oliveira-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., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). Poderiam chamar-se lenços de amor. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação. Porto: Porto Editora.

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

Papert, S. (1996). A Família em Rede. Lisboa: Relógio D`Água Editores.

Pascal, C., Bertran, T. (1999). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove estudos de Caso. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piletti, N. (1993). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção*. São Paulo: Artmed.

Ponte, I. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. In Ponte, J. (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.19-26). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. & Laevres, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Proença (2004). *A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil*. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 4, pp.13-15.

- Prole (2005). O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia. Casa da Leitura. Gulbenkian. Retirado de: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf
- Reinhardt, R. (2008). Parceria Entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária. *Boletim de Saúde*. N.º 2. Retirado de: <http://www.esp.rs.gov.br/img2/ParcerEscolComunid.pdf>
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedago.
- Sá, J. & Varela, P (2007). *Das Ciências Experimentais à literacia – Uma proposta didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Salomão, H. & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (1998). A avaliação em cooperação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Escola moderna*. N.º 2. (5).
- Sarmiento, T. (2009b). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2009). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*. N.º 55.
- Silva, Tomaz Tadeu (1999). *Identidade e Diferença*. Brasil: Belo Horizonte.
- Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. I. (2001). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal - a participação dos educadores. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 51-61). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Sim-Sim (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. *ABZ da leitura. Orientações Teóricas*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vicente (2004). *Razão e diálogo*. Porto: Porto editora.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.