



**Amélia de Jesus  
Gandum Marchão**

**(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar  
Oportunidades para Pensar**



**Amélia de Jesus  
Gandum Marchão**

**(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar  
Oportunidades para Pensar**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

*Dedico este trabalho a todos aqueles que me são mais próximos afectivamente:*

*Ao **João Paulo**, por todo o apoio, compreensão e incentivo.*

*Ao **Miguel**, como incentivo à sua própria formação pessoal e académica.*

***A meus pais.***

## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutor Fernando Manuel Bico Marques**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria Luísa Garcia Alonso**  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria João Cardona Correia Antunes.**  
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

## Agradecimentos

À *Professora Doutora Gabriela Portugal* pela disponibilidade científica, pelo apoio, confiança e incentivo. Pela sua amizade.

Às *Educadoras de Infância*, a Madalena, a Marta e a Matilde (seus nomes fictícios) e às *Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, a Luísa, a Maria e a Rita (seus nomes fictícios) que nos abriram as portas das suas salas. Sem elas nunca seria possível a desocultação de práticas a que nos propusemos.

Aos *meninos e meninas* das salas em que estivemos. Pela afectividade tão própria da sua infância e que nos fez sentir tão bem.

Aos *pais desses meninos e meninas*. Pela compreensão que manifestaram e que nos permitiu usar a câmara de filmar.

Às *auxiliares de acção educativa*. Pela sua simpatia.

Aos *Conselhos Directivos* dos Agrupamentos de Escolas com Jardins de Infância de Portalegre n.º 2 e de Ammaia, Portagem.

À *Escola Superior de Educação de Portalegre*, instituição que tem permitido a construção da minha profissionalidade.

Aos *colegas e amigos* com quem, ao longo desta caminhada, fui partilhando ideias e resultados, ânimos e desânimos. Ao Carlos Afonso, pelo seu contributo na '*internacionalização*' do resumo da tese.

À *Fátima* e à *Lucília*, antes colegas, mas sempre amigas, por com elas me terem deixado '*aprender a ser professora*'.

À *Luísa Carvalho*, *amiga e colega de gabinete*, pela disponibilidade e também pela ajuda em tarefas lectivas simultâneas a este trabalho.

Aos *funcionários do Centro de Produção Audiovisual* pela disponibilidade e atenção.

*A Todos, Muito Obrigada!*

**palavras-chave**

Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, gestão do currículo, modelos de ensino, oportunidades para aprender a pensar criticamente, estilo dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo, práticas pedagógicas.

**resumo**

Apresenta-se nesta tese um estudo de natureza qualitativa que inclui seis estudos de caso, a partir dos quais se desocultam as práticas pedagógicas de três salas de jardim de infância e de três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O quadro narrativo, interpretativo e de reflexão que elegemos, permitiu-nos identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos dos educadores e dos professores na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**keywords**

Preschool education, primary education, curriculum management, teaching models, opportunities to learn to think critically, style of kindergarten teachers and teachers of primary education, pedagogical practices.

**abstract**

We present in this thesis a qualitative study that includes six case studies, from which we unhide the teaching practices of three kindergarten rooms and three primary school rooms. The narrative, interpretation and reflection frame that we chose allowed us to identify and discuss the processes of curriculum building and management and the styles of kindergarten and primary school teachers in promoting opportunities for building the critical thinking of children who attend kindergarten and primary school.





**ÍNDICE**

<b><u>INTRODUÇÃO .....</u></b>	<b><u>21</u></b>
1. ÂMBITO DA TESE E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	23
2. UM PLANO, UM PERCURSO.....	26
<b><u>PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICA .....</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b>CAPÍTULO I – CURRÍCULO(S): ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>31</b>
INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO .....	33
1. DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO COMO PLANO DE INTENÇÕES AOS PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO PRÁTICA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS. 35	
1.1 CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS .....	42
2. QUE CONCEPÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO? .....	47
2.1 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL .....	47
2.2 PERSPECTIVAS E FUNDAMENTOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	49
2.3. MATERIAIS DE APOIO À CONSTRUÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .	56
3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL .....	62
3.1 PERSPECTIVAS E FUNDAMENTOS CURRICULARES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	64
3.2. APOIOS À CONSTRUÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	74
4. PROJECTOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	77
SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	84
<b>CAPÍTULO II – CAMINHOS A PERCORRER: MODELOS DE ENSINO OU PRÁTICAS PARA FAZER APRENDER.....</b>	<b>87</b>
INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO .....	89
1. ENSINAR OU FAZER APRENDER .....	91

1.1 COMO ENSINAR, FAZER APRENDER E CONSTRUIR COMPETÊNCIAS. VIAGEM ATRAVÉS DOS MODELOS DE ENSINO.....	91
2. CONVIVENDO COM DIFERENTES MODELOS.....	101
2.1 MODELO DE ENSINO BASEADO NA EXPOSIÇÃO .....	101
2.2 MODELO DE ENSINO DE CONCEITOS.....	105
2.3 A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.....	110
2.4 A APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	117
3. ESPECIFICIDADES: ENTRE MODELOS PEDAGÓGICOS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS ECLÉTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	122
3.1 A ABORDAGEM HIGH/SCOPE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	124
3.2 O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	126
3.3 A ABORDAGEM DE PROJECTO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	130
SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	133
<b>CAPÍTULO III – EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>135</b>
INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO .....	137
1. EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	140
1.1 ENTRE DESAFIOS E PRESSÕES – NOVAS FUNÇÕES.....	140
1.2 COMPETÊNCIAS E PERFILS PROFISSIONAIS DOS EDUCADORES/PROFESSORES .....	150
1.2.1. PERFIL GERAL DE DESEMPENHO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	157
1.2.2. PERFIL ESPECÍFICO DE DESEMPENHO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	163
1.2.3. PERFIL ESPECÍFICO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	165
3. O EMPENHAMENTO DOS EDUCADORES E DOS PROFESSORES: ESTILOS DE INTERACÇÃO .....	169
SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	183
<b>CAPÍTULO IV – NOS PRIMEIROS ANOS: CRIAR OPORTUNIDADES PARA PENSAR .....</b>	<b>185</b>
INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO .....	187
1. COMO APRENDEM E PENSAM AS CRIANÇAS – ENTRE UM QUADRO CONSTRUTIVISTA E SOCIOCONSTRUTIVISTA.....	190
1.1 CONTRIBUTOS DE PIAGET – A GÉNESE DO PENSAMENTO .....	190

1.2 IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DA GÊNESE DO PENSAMENTO APRESENTADA POR PIAGET .....	199
1.3 PARA ALÉM DE PIAGET .....	201
1.4 PARA ALÉM DE PIAGET: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DA GÊNESE DO PENSAMENTO APRESENTADAS POR VYGOTSKY E BRUNER .....	205
2. NOS PRIMEIROS ANOS: OPORTUNIDADES PARA APRENDER A PENSAR .....	208
2.1 PENSAMENTO CRÍTICO – ACTIVIDADE PRÁTICA E REFLEXIVA .....	212
2.1.1 PENSAMENTO CRÍTICO – PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO .....	221
SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	224
<b><u>PARTE II – O CAMINHO .....</u></b>	<b>227</b>
<b>MATRIZ METODOLÓGICA .....</b>	<b>229</b>
1. MATRIZ METODOLÓGICA .....	231
1.1 A NATUREZA DO ESTUDO: PECULIARIDADES EM EVIDÊNCIA NO QUADRO GENÉRICO DO ESTUDO DE CAMPO .....	231
1.2 A ESCOLHA DAS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS: AS PECULIARIDADES APLICADAS AOS NOSSOS ESTUDOS DE CASOS .....	234
1.2.1 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE CONSTRUÍDOS .....	238
1.3 O ESTUDO: CADA CASO... UM CASO .....	244
1.2 A GESTÃO DO CALENDÁRIO .....	246
<b><u>PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS GERADOS .....</u></b>	<b>249</b>
<b>DADOS GERADOS – NARRATIVAS E REFLEXÕES .....</b>	<b>251</b>
1. VIAGENS: CONTEXTOS PARA SER, ESTAR E APRENDER .....	253
<b>CONTEXTOS PARA SER, ESTAR E APRENDER: AS SALAS DOS JARDINS DE INFÂNCIA .....</b>	<b>259</b>
A) 1. CONTEXTO PARA SER, ESTAR E APRENDER: A SALA DO JI A .....	261
1.1 ASPECTOS GERAIS .....	261
1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS .....	262
1.3 O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MARTA – EVIDÊNCIAS .....	264
2. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MARTA – O NOSSO PRIMEIRO DIA .....	267
2.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DE MANHÃ... COMEÇAMOS COM A GINÁSTICA” .....	267
2.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “PINTAS E TINTAS” .....	270
2.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “UM PAR... UMA PINTURA” .....	272

2.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “AO FIM DO DIA RECORDAMOS E AVALIAMOS” .....	275
3. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MARTA – O NOSSO SEGUNDO DIA .....	279
3.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “OS ANOS DA ANGÉLICA E A AJUDA AOS MAIS NOVINHOS”	279
3.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “VESTIR AS MINHOCAS OU LAGARTINHAS USANDO PADRÕES” .....	281
3.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “É AGORA A HISTÓRIA DO PATO PATARECO E DO DANIEL ADALBERTO” .....	283
3.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “BRINCADEIRAS NA CASINHA E COM O LEGO” .....	285
4. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MARTA – O NOSSO TERCEIRO DIA .....	289
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O PATO PATARECO OU A APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CASA” .....	289
4.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “É HORA DE ARRUMAR TRABALHOS” .....	291
4.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “OUVIR, VER E DRAMATIZAR A HISTÓRIA DO COELHINHO BRANCO” .....	294
4.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “REGAR AS FLORES” .....	296
5. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MARTA – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DO ESTILO DE INTERACÇÃO ADULTA .....	299
6. META-REFLEXÃO: ENSINAR E APRENDER NA SALA DA EDUCADORA MARTA .....	303
B) 1. CONTEXTO PARA SER, ESTAR E APRENDER: A SALA DO JI B .....	305
1.1 ASPECTOS GERAIS .....	305
1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS .....	306
1.3 O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MADALENA – EVIDÊNCIAS .....	308
2. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MADALENA – O NOSSO PRIMEIRO DIA ..	311
2.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “À CONVERSA NA MESA OVAL – UMA RAPOSA E UM FORD ESCORT” .....	311
2.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DECIDIR SOBRE AS TAREFAS E PARTILHAR NOVIDADES” ..	314
2.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “AS MAGIAS DO GABRIEL, OS COELHOS DA PÁScoa E A AVALIAÇÃO DA MANHÃ” .....	319
2.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O DRAGÃOZINHO, E ... MUITOS CHEIROS” .....	322
3. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MADALENA – O NOSSO SEGUNDO DIA ..	326
3.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “A TROVOADA E A FESTA DA PÁScoa” .....	326
3.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “ESCOLHER ENTRE QUATRO ACTIVIDADES APRESENTADAS PELA EDUCADORA” .....	329
3.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “OS COELHINHOS E A RAPOSA DESCOBREM OS OVOS DA PÁScoa. ULTIMA-SE A DECORAÇÃO DO RAMINHO DA PÁScoa” .....	333
3.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O QUE JÁ SABEMOS SOBRE A FESTA DA PÁScoa” .....	336

4. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MADALENA – O NOSSO TERCEIRO DIA .	339
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DE NOVO... AS CONVERSAS À VOLTA DA MESA OVAL” .....	339
4.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “JOGOS DE RODA, BRINCAR E TERMINAR TAREFAS” .....	341
4.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “ANDAIME ATRÁS DE ANDAIME... E O ANDRÉ REALIZA A SEQUÊNCIA” .....	344
4.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “TOMAR DECISÕES” .....	346
5. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MADALENA – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DO ESTILO DE INTERACÇÃO ADULTA .....	349
6. META-REFLEXÃO: ENSINAR E APRENDER NA SALA DA EDUCADORA MADALENA	353
C) 1. CONTEXTO PARA SER, ESTAR E APRENDER: A SALA DO JI C .....	357
1.1 ASPECTOS GERAIS.....	357
1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS .....	358
1.3 O DIA NA SALA DA EDUCADORA MATILDE – EVIDÊNCIAS .....	360
2. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MATILDE – O NOSSO PRIMEIRO DIA ....	363
2.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O DIA DO TRABALHADOR E AS PROFISSÕES” .....	363
2.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O MAPA DE LISBOA E OS PLANOS INDIVIDUAIS DE TRABALHO” .....	365
2.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “A CHUVA NÃO NOS DEIXA IR À RUA” .....	368
2.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “AS INTERVENÇÕES DA DANIELA E DO JOÃO FILIPE” .....	369
3. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MATILDE – O NOSSO SEGUNDO DIA ....	371
3.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “COMEÇAR O DIA NA ÁREA DO AGRUPAMENTO COLECTIVO – CONVERSAR E PARTILHAR” .....	371
3.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O SOL” .....	373
3.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “NA BIBLIOTECA – CONVERSAS E LIVROS” .....	376
3.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “METER AS MÃOS NA MASSA” .....	379
4. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MATILDE – O NOSSO TERCEIRO DIA ....	382
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “CRAVOS BRANCOS” .....	382
4.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O GONÇALO QUER CONSTRUIR UM GRILO” .....	385
4.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “OS MENINOS E OS ADULTOS DA SALA EM TRÊS DIMENSÕES” .....	388
4.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “E POR FIM, A SÍNTESE DO QUE APRENDERAM DURANTE A SEMANA E MAIS ALGUMAS PREVISÕES SOBRE O QUE PODE ACONTECER AOS CRAVOS BRANCOS” ....	390
5. O DIA-A-DIA NA SALA DA EDUCADORA MATILDE – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DO ESTILO DE INTERACÇÃO ADULTA .....	394
6. META-REFLEXÃO: ENSINAR E APRENDER NA SALA DA EDUCADORA MATILDE ...	398

**CONTEXTOS PARA SER, ESTAR E APRENDER: AS SALAS DO 1.º CICLO..... 401**

A) 1.CONTEXTO PARA SER, ESTAR E APRENDER: A SALA DA EB1 AA.....	403
1.1 ASPECTOS GERAIS .....	403
1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS .....	404
1.3 O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA MARIA – EVIDÊNCIAS.....	406
2. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA MARIA – O NOSSO PRIMEIRO DIA .....	410
2.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “RELEMBRAR CONHECIMENTO; A EXPERIÊNCIA DA GERMINAÇÃO”.....	410
2.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “OS TRÊS GATINHOS” .....	413
2.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “A LETRA G; SER TUTOR NA SALA DE AULA” .....	416
2.4. QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “AUTONOMIA PARA CONSTRUIR CONHECIMENTO” .....	419
3. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA MARIA – O NOSSO SEGUNDO DIA .....	422
3.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “CLASSIFICAR ANIMAIS” .....	422
3.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DEPOIS DE ESCREVER E DESENHAR, LER E OUVIR LER”....	426
3.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O PASSADO, O PRESENTE E O FUTURO” .....	428
3.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “INTERPRETAR UM PEQUENO TEXTO” .....	430
4. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA MARIA – O NOSSO TERCEIRO DIA .....	434
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “RESOLVER PROBLEMAS” .....	434
4.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O QUADRO DE PREGAS E A PREPARAÇÃO PARA O DITADO”	436
4.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “OUVIR E ESCREVER”.....	439
4.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O DIPLOMA DE COMPORTAMENTO”.....	441
5. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA MARIA – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DO ESTILO DE INTERACÇÃO ADULTA .....	444
6. META-REFLEXÃO: ENSINAR E APRENDER NA SALA DA PROFESSORA MARIA .....	448
B) 1. CONTEXTO PARA SER, ESTAR E APRENDER: A SALA DA EB1 BB.....	451
1.1 ASPECTOS GERAIS .....	451
1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS .....	453
1.3 O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA RITA – EVIDÊNCIAS .....	454
2. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA RITA – O NOSSO PRIMEIRO DIA.....	459
2.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O BALÃO DO JOÃO” .....	459
2.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DESAFIOS PARA PENSAR – À PROCURA DE UMA MEDIDA PADRÃO” .....	462
2.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “A PARTILHA – LER E OUVIR LER” .....	465
2.4. QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “APRENDER – DAS CASAS ATÉ AOS RIOS” .....	468

3. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA RITA – O NOSSO SEGUNDO DIA .....	471
3.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “MARÇO, MARÇAGÃO...” .....	471
3.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “O AR OCUPA ESPAÇO” .....	473
3.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “CHEGOU A HORA DO DECÍMETRO QUADRADO” .....	476
3.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DESCER E SUBIR OS RIOS” .....	478
4. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA RITA – O NOSSO TERCEIRO DIA .....	482
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “ENTRE AS VIAGENS PELA LÍNGUA PORTUGUESA” .....	482
4.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “ÀS VOLTAS COM O METRO QUADRADO” .....	485
4.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DESENHAR E JOGAR COM OS BALÕES” .....	488
4.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “VAMOS FAZER A AVALIAÇÃO DA SEMANA” .....	490
5. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA RITA – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DO ESTILO DE INTERACÇÃO ADULTA .....	494
6. META-REFLEXÃO: ENSINAR E APRENDER NA SALA DA PROFESSORA RITA .....	497
C) 1.CONTEXTO PARA SER, ESTAR E APRENDER: A SALA DA EB1 CC .....	500
1.1 ASPECTOS GERAIS .....	500
1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS .....	501
1.3 O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA LUÍSA – EVIDÊNCIAS .....	503
2. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA LUÍSA – O NOSSO PRIMEIRO DIA .....	507
2.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “PENSAR E IMAGINAR SOBRE AS FIGURAS SIMÉTRICAS” ...	507
2.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “ENTRE A ARTE COMPOSITIVA E A VIAGEM PELO SOLO” ....	509
2.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “POR ENTRE AMOSTRAS DE SOLO” .....	513
2.4. QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “NOVAMENTE ENTRE O SOLO E AS FIGURAS SIMÉTRICAS” ..	515
3. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA LUÍSA – O NOSSO SEGUNDO DIA .....	520
3.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “À VOLTA DE UM TEXTO PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS”	520
3.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “CRIAR ADIVINHAS E DE NOVO O ‘CONVÍVIO’ COM UM TEXTO”	524
3.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “APRENDER JUNTOS E AINDA A VIAGEM NO TEXTO” .....	526
3.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DE NOVO O SOLO – CHEGA A LUPA E AS MINHOCAS” .....	529
4. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA LUÍSA – O NOSSO TERCEIRO DIA .....	533
4.1 PRIMEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “UM GUIÃO, AS PERSONAGENS E AS ACÇÕES” .....	533
4.2 SEGUNDA NARRATIVA E REFLEXÃO: “UM GUIÃO E MUITAS AVENTURAS” .....	536
4.3 TERCEIRA NARRATIVA E REFLEXÃO: “DE NOVO APRENDER JUNTOS – SOMOS UMA TURMA” .....	538
4.4 QUARTA NARRATIVA E REFLEXÃO: “A HORA DOS PROBLEMAS” .....	541

5. O DIA-A-DIA NA SALA DA PROFESSORA LUÍSA – ESCALA DE OBSERVAÇÃO DO ESTILO DE INTERACÇÃO ADULTA .....	545
6. META-REFLEXÃO: ENSINAR E APRENDER NA SALA DA PROFESSORA LUÍSA .....	548
<b><u>CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....</u></b>	<b>551</b>
<b><u>BIBLIOGRAFIA .....</u></b>	<b>561</b>
<b><u>ANEXOS.....</u></b>	<b>595</b>



## Lista de Tabelas

Tabela 1: <i>Competências gerais enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001</i> .....	67
Tabela 2: <i>Competências para cada área disciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Currículo Nacional</i> .....	69
Tabela 3: <i>Estrutura do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Adaptado do Decreto-Lei 6/2001)</i> .....	70
Tabela 4: <i>Estrutura da organização curricular na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	81
Tabela 5: <i>Modelos de ensino – tipificação de Joyce &amp; Weil (1980)</i> .....	93
Tabela 6: <i>Modelos de ensino – tipificação de Joyce, Calhoun &amp; Hopkins (1997)</i> .....	94
Tabela 7: <i>Ensino expositivo (Adaptado de Barreira &amp; Moreira, 2004)</i> .....	95
Tabela 8: <i>Características fundamentais do ensino expositivo/tradicional</i> .....	96
Tabela 9: <i>Modos de fazer pedagogia: características do processo de ensino aprendizagem (Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007)</i> .....	99
Tabela 10: <i>Modos de fazer pedagogia: características da relação pedagógica e papéis dos seus intervenientes (Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007)</i> .....	100
Tabela 11: <i>Sintaxe do modelo de exposição (Adaptado de Arends, 1997, 2008)</i> ....	104
Tabela 12: <i>Sintaxe do modelo de ensino de conceitos (Adaptado de Jants, 1997)</i> ..	108
Tabela 13: <i>Sintaxe do modelo de aprendizagem baseada em problemas apresentada por Arends (2008)</i> . .....	113
Tabela 14: <i>Sintaxe do modelo de aprendizagem cooperativa (adaptado de Arends, 1997, 2008)</i> .....	119
Tabela 15: <i>Competências na profissão docente, adaptado de Capelo, 2004</i> .....	155
Tabela 16: <i>Estilo pessoal do professor na comunicação pedagógica, segundo Altet (1988)</i> .....	172
Tabela 17: <i>Estilo do professor no domínio relacional, segundo Altet (1988)</i> .....	172
Tabela 18: <i>Estilos didáticos do professor identificados por Altet (1988)</i> .....	173
Tabela 19: <i>Escala de Empenhamento do adulto – sub-escalas, adaptado de Bertram &amp; Pascal (2009)</i> .....	178
Tabela 20: <i>Síntese das características dos estádios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (1986; 1990): estágio da inteligência intuitiva o e estágio das operações intelectuais concretas</i> .....	193
Tabela 21: <i>Classificações e estilos de interacção</i> .....	242

Tabela 22: <i>Descrição das características na classificação 1 e 5</i> .....	243
Tabela 23: <i>Identificação dos casos</i> .....	246
Tabela 24: <i>Calendário da recolha de dados</i> .....	246
Tabela 25: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo do Jardim de Infância A</i> .....	262
Tabela 26: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância A e do grupo/turma</i> .....	262
Tabela 27: <i>Horário lectivo da sala da educadora Marta</i> .....	264
Tabela 28: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo do Jardim de Infância B</i> .....	306
Tabela 29: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância B e do grupo</i> .....	306
Tabela 30: <i>Horário lectivo da sala da educadora Madalena</i> .....	308
Tabela 31: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo do Jardim de Infância C</i> .....	358
Tabela 32: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância C</i> .....	358
Tabela 33: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do grupo – Jardim de Infância C</i> .....	359
Tabela 34: <i>Horário lectivo da sala da educadora Matilde</i> .....	360
Tabela 35: <i>Linhas de orientação do Projecto Educativo da EB1 AA</i> .....	404
Tabela 36: <i>Linhas de orientação do Projecto Curricular da EB1 AA</i> .....	404
Tabela 37: <i>Principais linhas orientadoras do projecto curricular da turma da EB1 AA</i> .....	404
Tabela 38: <i>Horário lectivo da sala da Professora Maria</i> .....	406
Tabela 39: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo da EB1 BB</i> .....	453
Tabela 40: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular da EB1 BB</i> .....	453
Tabela 41: <i>Principais linhas orientadoras do projecto curricular da turma da EB1 BB</i> .....	453
Tabela 42: <i>Horário lectivo da sala da Professora Rita</i> .....	455
Tabela 43: <i>Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo e do Projecto Curricular da EB1 CC</i> .....	501
Tabela 44: <i>Horário lectivo da sala da Professora Luísa</i> .....	503

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: <i>Dimensões das salas dos jardins de infância</i> .....	254
Gráfico 2: <i>Número de crianças por sala</i> .....	255
Gráfico 3: <i>Dimensões das salas EB1</i> .....	256
Gráfico 4: <i>Número de crianças por sala/EB1</i> .....	256
Gráfico 5: <i>Distribuição das crianças por idades – sala da educadora Marta</i> .....	261
Gráfico 6: <i>Sensibilidade – educadora Marta</i> .....	299
Gráfico 7: <i>Estimulação – educadora Marta</i> .....	299
Gráfico 8: <i>Autonomia – educadora Marta</i> .....	300
Gráfico 9: <i>Empenhamento – educadora Marta</i> .....	300
Gráfico 10: <i>Distribuição das crianças por idades – sala da educadora Madalena</i> .....	305
Gráfico 11: <i>Sensibilidade – educadora Madalena</i> .....	349
Gráfico 12: <i>Estimulação – educadora Madalena</i> .....	349
Gráfico 13: <i>Autonomia – educadora Madalena</i> .....	350
Gráfico 14: <i>Empenhamento – educadora Madalena</i> .....	350
Gráfico 15: <i>Idade das crianças – sala da educadora Matilde</i> .....	357
Gráfico 16: <i>Sensibilidade – educadora Matilde</i> .....	394
Gráfico 17: <i>Estimulação – educadora Matilde</i> .....	394
Gráfico 18: <i>Autonomia – educadora Matilde</i> .....	395
Gráfico 19: <i>Empenhamento – educadora Matilde</i> .....	395
Gráfico 20: <i>Idade das crianças – sala da professora Maria</i> .....	403
Gráfico 21: <i>Distribuição das crianças por idades – sala EB1 AA</i> .....	403
Gráfico 22: <i>Sensibilidade – professora Maria</i> .....	444
Gráfico 23: <i>Estimulação – professora Maria</i> .....	444
Gráfico 24: <i>Autonomia – professora Maria</i> .....	445
Gráfico 25: <i>Empenhamento – professora Maria</i> .....	445
Gráfico 26: <i>Distribuição das crianças por idades – sala EB1 BB</i> .....	451
Gráfico 27: <i>Distribuição das crianças por idade e níveis de escolaridade</i> .....	452
Gráfico 28: <i>Sensibilidade – professora Rita</i> .....	494
Gráfico 29: <i>Estimulação – professora Rita</i> .....	494
Gráfico 30: <i>Autonomia – professora Rita</i> .....	495
Gráfico 31: <i>Empenhamento – professora Rita</i> .....	495
Gráfico 32: <i>Distribuição das crianças por idades – sala EB1 CC</i> .....	500
Gráfico 33: <i>Distribuição das crianças por idade e níveis de escolaridade</i> .....	501
Gráfico 34: <i>Sensibilidade – professora Luísa</i> .....	545

Gráfico 35: <i>Estimulação – professora Luísa</i> .....	545
Gráfico 36: <i>Autonomia – professora Luísa</i> .....	546
Gráfico 37: <i>Empenhamento – professora Luísa</i> .....	546

## Lista de Figuras

Figura 1: <i>Componentes da competência</i> .....	44
Figura 2: <i>Áreas de Conteúdo – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</i> .....	54
Figura 3: <i>Áreas de Trabalho numa sala do Modelo High-Scope</i> .....	126
Figura 4: <i>Áreas de trabalho numa sala do Modelo da Escola Moderna</i> .....	129
Figura 5: <i>Áreas de trabalho numa sala organizada de acordo com a Abordagem de Projecto</i> .....	131
Figura 6: <i>Representação do Conhecimento Profissional do Professor (Sá-Chaves e Alarcão, 1997, apresentado em Sá-Chaves, 2000, p.67)</i> .....	143
Figura 7: <i>Categorias que contribuem para o conhecimento didáctico do conteúdo (Morine-Dershimer &amp; Kent, 2003, apresentadas por Marcelo, 2009, p.18)</i> .....	145
Figura 8: <i>Concepção de professor (emergente), adaptado de Alarcão &amp; Roldão (2009, p.69)</i> .....	149
Figura 9: <i>Uma perspectiva do professor eficaz, de acordo com Arends, 2008</i> .....	152
Figura 10: <i>Perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico</i> .....	158

## INTRODUÇÃO

---

*“A vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado.”*  
(Rogers, 1984, p.38)



## 1. Âmbito da Tese e Apresentação do Problema

A sociedade de hoje coloca aos sujeitos novos e constantes desafios que exigem a agilização de diferentes competências, nomeadamente as que se inserem no âmbito do pensamento inteligente e, como salienta Tenreiro-Vieira (2004, p.1) através de Hughes (2000), *“se os alunos não estiverem preparados para pensarem criticamente, correm o risco de se tornarem escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros”*.

A educação formal das crianças, no jardim de infância e na escola, não pode, por isso, abster-se, no âmbito de uma formação global e harmoniosa, de criar oportunidades para que, desde cedo, a criança possa aprender a pensar de forma crítica.

Hodiernamente, as comunidades científicas confirmam a importância da qualidade dos serviços educativos e escolares que primeiro recebem as crianças e colocam em evidência os processos de ensino mas, também, os processos de aprendizagem, não os desligando uns dos outros. Aprender a resolver problemas e tomar decisões em contextos dinâmicos e globais, mas também instáveis, imprevisíveis e heterogêneos, é uma condição premente para o exercício da personalidade e da cidadania dos sujeitos.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, empreendidos e suportados na sua natureza holística, ocorrem num quadro de interações e direitos de participação em actividades intencionalmente organizadas e programadas. Gabriela Portugal (2008) chama a atenção para o facto do pensamento e da compreensão da criança ocorrerem em contextos sociais e culturais em que as mesmas se movimentam ao participarem em actividades e rotinas. *“Estes contextos incorporam concepções de infância e de práticas educativas consonantes que, naturalmente, influenciam a auto imagem ou a auto estima das crianças, a forma como as crianças se vêem cidadãs, pensadoras e aprendizes, ... (...)”* (op.cit., p.11).

A matriz educativa/escolar que elegemos, em resposta a estes desafios, radica numa abordagem ecológica de natureza socioconstrutivista em que os contextos, os sujeitos e os processos se movimentam e se modificam através de múltiplas interações. Ou seja, essa matriz escolar é uma *'teia gigantesca'*, uma *'viagem'* que sobrevive às flutuações e vontades dos tempos sociais, culturais e políticos através da competência, *para e nas* interações, estabelecer laços fortes com as pessoas e com o conhecimento nas suas variadas dimensões.

É nessa *'teia'*, nessa *'viagem'* e, no âmbito dessas interações, que se desenvolve o *'ofício de educador/professor'* e o *'ofício de aluno'*, em que um *'ensina'* e o outro *'aprende'*, ou em que *'se ensina e se aprende a construir'* através de desafios intelectualmente estimulantes, promotores da construção activa do conhecimento.

Naturalmente, estes desafios ocorrem em contextos que disponibilizam, precocemente, às crianças oportunidades activas e significativas, individuais e em grupo, e que representam desafios resolúveis através da exploração, da interactividade, da discussão e da utilização do seu raciocínio e actividade do pensamento. Importa, pois, que à criança, desde muito cedo, seja concedido o direito à participação em contextos que promovam, entre outros, o seu desenvolvimento físico, motor e emocional, a sua auto-estima, o seu raciocínio e pensamento conceptual, o seu ímpeto exploratório, a sua atitude de compreensão do mundo físico e natural, a sua capacidade de expressão e comunicação, a sua capacidade de auto-organização, de iniciativa e de criatividade (Portugal, 2008).

São desafios necessários e imprescindíveis quando se quer ajudar a aprender. São desafios habilmente *'esculpidos'*, resultantes de um exercício docente cuidado e alicerçado nos saberes profissionais e nas atitudes pessoais que determinam a competência para se ser educador/professor das crianças mais novas. Nesse sentido e, na emergência contínua das pedagogias da infância<sup>1</sup>, não podem os profissionais deixar de enquadrar a sua acção numa cultura educativa que *"potencia sinergias e articula recursos (...) e que se ocupa das crianças como um todo (...)"* (Vasconcelos, 2008, p.95).

Surge na *'teia'*, na *'viagem'*, a necessidade de aprender a pensar criticamente, de forma infundida, ou autónoma. Nas primeiras idades e, de acordo com os documentos curriculares portugueses, a primeira forma pode ser mais consentânea e deverão os educadores e professores planear oportunidades, tempos e espaços transversais à sua aprendizagem. No âmago dessa cultura identificam-se, holisticamente, alguns eixos estruturantes da prática pedagógica a que os educadores e os professores não podem ficar alheios. Entre eles:

- Os contextos de educação e ensino regem-se por abordagens curriculares que incluem aquilo que socialmente se espera que a escola faça aprender aos seus alunos para os tornar pessoas, cidadãos (Roldão, 1999).

---

<sup>1</sup> No âmbito da formação das crianças em idade pré-escolar e escolar (1.º Ciclo do Ensino Básico), acautelando a especificidade de cada uma destas faixas, mas promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem em *continuum*.



- Os profissionais ligados a esses contextos sabem da importância da sua intervenção enquanto gestores de currículos e facilitadores de aprendizagens, tendo como fim formar cidadãos.
- As crianças aprendem saberes situados em dimensões pessoais, sociais e científicas que lhes não-de permitir a cidadania plena.
- As primeiras aprendizagens das crianças são determinantes para a sua vida futura e passam pela construção da sua identidade pessoal, social bem como da sua destreza académica.
- A consciência de que existem diferentes processos de aprender facilita a implicação das crianças na resolução de diferentes situações e problemas quotidianos, afirmando as suas competências, entendendo estas como "*mobilização integradora de saberes, saberes-fazer, saberes-estar, saberes-tornar-se, com vista à resolução de um problema em contexto*" (Barreira, & Moreira, 2004, p.41).
- A rampa de lançamento para as aprendizagens de natureza mais científica/académica radica nas aprendizagens de natureza pessoal e social, incluindo a utilização do pensamento crítico, fundamentalmente na descoberta que cada sujeito faz de si e dos outros e do reconhecimento da validade do próprio pensamento.

É neste contexto que se insere o presente estudo, que pretende *identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos dos educadores e dos professores na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

A abordagem à questão principal, ou problema em estudo, norteou-se através de uma matriz de discussão e de reflexão na qual se incluíram as seguintes sub questões: que perspectivas curriculares e de gestão do currículo dominam, em Portugal, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Como se constituem, hoje, as intervenções e os estilos dos educadores e dos professores nos contextos de educação/ensino? Como se pode ensinar e aprender nos contextos de educação/ensino das crianças mais novas? O que se ensina e o que se aprende nos primeiros anos? Como podem os educadores e os professores das crianças mais novas concorrer para que os contextos onde intervêm potenciem a aprendizagem das crianças, nomeadamente a aprendizagem do seu pensamento crítico?

## 2. Um Plano, um Percurso

Nem sempre é fácil definir um plano, decidir um percurso. Tomadas as primeiras decisões (a questão de partida, as sub questões), as escolhas requerem a existência de uma certa consentaneidade ou corre-se o risco, embora se possam encontrar alternativas, de o caminho não nos fazer chegar ao local onde pretendemos. Mas como afirma o 'Homem', uma das personagens de Saramago, no Conto da Ilha Desconhecida<sup>2</sup>, *"se tal me viesse a acontecer [naufragar], deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse"* ao que responde o Capitão *"Queres dizer que chegar sempre se chega."*

Como conta Saramago, o 'Homem' procurava uma ilha desconhecida mas todos lhe diziam que já não as havia: *"A ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver os mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo..."*

Porém, quem procura chega sempre a algum lugar e, por vezes, a procura é tão importante quanto o que se alcança; por isso, procurámos um *'mapa holístico'* onde identificámos as opções curriculares da actualidade, os modos de as operacionalizar e de as promover num processo interactivo entre quem ensina e quem aprende. Procurámos identificar (ou, melhor, explorar) modos para fazer aprender, para ajudar a pensar de forma crítica, no fundo para ajudar a formar global e harmoniosamente.

Nesse *'mapa'*, afinal, procurávamos *'ilhas desconhecidas'*! *'Ilhas'* que mereciam ser descobertas, ser desocultadas e ser partilhadas. Foi a fase em que nos tornámos *'exploradores'* dos contextos onde se age para fazer aprender. Tal qual o Homem sonhava, *'ilhas'* onde se pode ser feliz!

Porém, em vez de *'ilhas desconhecidas'* encontrámos *'mundos reais'*, de educadores, de professores e de crianças em idade pré-escolar e escolar. *'Mundos'* onde descobrimos as interacções do dia-a-dia e para as quais tentámos encontrar significados, sentidos, para diferentes formas de ser e de fazer. Tal qual os geógrafos do rei, fomos observando, reflectindo e tentámos assinalar no *'mapa'* que existem *'ilhas'*, ou melhor, *'mundos'*, onde os educadores, os professores e as crianças, ao contrário dos ocupantes da caravela do Homem que no sonho o abandonaram, estão *'comprometidos'* nas viagens quotidianas e que, afinal, *as 'ilhas comunicam, criam teias e laços e formam mundos'*. Não estão sozinhas nem isoladas.

---

<sup>2</sup> Texto publicado no manual de Língua Portuguesa do 9.º ano de escolaridade, "Plural" da Lisboa Editora, entre as páginas 39 e 50.

Nessas viagens aprende-se; aprendem-se muitas coisas! Muitas coisas que descobrimos e que, agora, ao inscrevê-las num '*mapa*', passamos a partilhar.

Assim, desse '*mapa*' faz parte uma abordagem teórica estruturada em quatro capítulos onde exploramos, no primeiro, as ideias actuais do currículo para a Educação Básica e enfatizamos a fase Pré-escolar e o 1.º Ciclo. No segundo capítulo, apresentamos e discutimos alguns modelos de ensino, ou modos de fazer aprender, relacionando-os com as oportunidades que os mesmos oferecem para a aprendizagem e para a construção do pensamento crítico. O terceiro capítulo equaciona os conhecimentos dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo, o perfil destes profissionais e o seu estilo de interacção. O enquadramento teórico conclui-se, num quarto capítulo, com a explicitação do que é e como podem as crianças aprender a construir o seu pensamento crítico, focando o papel dos adultos e do seu estilo de empenhamento.

Após a definição da matriz metodológica e de análise que escolhemos para '*procurar e desocultar ilhas*', apresentamos seis estudos de casos. Com eles pretendemos mostrar as práticas pedagógicas em três salas de jardim de infância e em três salas do 1.º Ciclo, descrevendo-as, reflectindo-as e interpretando-as à luz do quadro teórico construído. Das práticas pedagógicas, relevamos o papel do educador e do professor, tentando eliciar que a sua acção, a sua interacção e o seu estilo de empenhamento, de forma infundida, cria oportunidades para as crianças aprenderem, nomeadamente, a construir o seu pensamento crítico.

A '*viagem*', essa foi naturalmente fascinante e, mesmo acreditando que não há '*ilhas desconhecidas*', há sempre alguma coisa para descobrir e aprender.

*"A Ilha Desconhecida fez-se em fim ao mar (...)."*



## PARTE I – ABORDAGEM TEÓRICA



---

---

## **CAPÍTULO I – CURRÍCULO(S): ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

*“A Educação Básica é um indispensável ‘passaporte para a vida’ que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender”*

(Delors, 1998, p.106)





## Introdução ao capítulo

Neste capítulo pretendemos discutir a Educação Pré-escolar e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a perspectiva curricular. Para o fazer, partimos da identificação da polissemia do termo **currículo**, reflectindo depois a orientação e organização curricular por competências, bem como as suas especificidades nas primeiras etapas do sistema educativo português.

Em Portugal, os anos noventa representam uma valorização crescente da Educação Básica, nomeadamente da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo. Esta valorização crescente, no que à Educação Pré-escolar diz respeito, alicerça-se em estudos que a comunidade educativa e científica, nacional e internacional, tem vindo a realizar e que comprovam os efeitos mais ou menos duradouros de uma Educação Básica inicial de qualidade. Na generalidade, confirmam a oportunidade de uma Educação de Infância duradoura e de qualidade para todas as crianças e reforçam os efeitos ainda mais positivos para crianças oriundas de meios socialmente desfavorecidos. Não vamos salientar nenhum desses estudos em particular, apenas sintetizar que os seus resultados afirmam que os efeitos da frequência da Educação de Infância de qualidade se podem observar muito para além da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em vários aspectos do desenvolvimento do sujeito, incluindo os do sucesso escolar e os da integração social. Estes efeitos, mais ou menos duradouros, prendem-se com uma ideia de qualidade transversal, horizontal e vertical, o que quer dizer uma ideia de qualidade continuada e afirmada nos diferentes contextos onde ocorrem as vivências e os processos de transição da criança e onde deverão ocorrer os processos de desenvolvimento e aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas apoiadas em climas de bem-estar.

Sobre tal afirmação, também se pode concretizar a ideia de que a Escola do 1.º Ciclo não se esgota em si mesma, e que faz parte de um ciclo articulado e continuado – o Ensino Básico.

A necessidade de melhorar a qualidade da Educação Pré-escolar e das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo as práticas e processos de educação, de ensino e de aprendizagem deriva não só de políticas educativas que têm como objectivo encontrar uma melhor resposta educativa/formativa e social nestas etapas, mas também de uma reflexão e investimento emergente dos profissionais de educação e de ensino.

Quer essas políticas quer essa reflexão emergente têm deambulado por vários aspectos, quer de natureza mais estrutural, quer de cariz mais profissional, quer por aspectos mais específicos, embora transversais, como é o caso do currículo da escola.

Sobre este último, e sobre o seu principal objectivo, diremos que, no caso da Educação Pré-escolar, ele assume uma intenção predominantemente educativa, enquanto no caso do 1.º Ciclo, a função de ensinar e de aprender é, tradicionalmente, aceite como mais importante. Isto quer dizer que, na tradição portuguesa, as aprendizagens formais, num sentido escolar, se iniciam com a entrada na escolaridade obrigatória, ou seja no 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora na Educação Pré-escolar a criança se deva aproximar, de forma intencional, ao conhecimento e às competências no âmbito do seu desenvolvimento global e de integração/socialização com o mundo que a rodeia.

São, por isso, os modelos de organização e gestão curricular globais, transversais e integrados que melhor servem a educação/formação destas crianças, na medida em que tais características não significam a exclusão ou ocultação das especificidades dos saberes a aprender pelas crianças, mas sim uma aprendizagem com sentido e articulação das diferentes áreas do saber.

Porém, a perspectiva de um currículo em que, na sua gestão, se valorizam as áreas '*ditas*' académicas, em detrimento das restantes áreas que o compõem, limita o conceito de desenvolvimento e de formação global, contrariando afirmações epistemológicas (que apelam à interdisciplinaridade); sociológicas (que apelam à não fragmentação da cultura e à construção de uma identidade global) e psicopedagógicas (que, numa linha socioconstrutivista reforçam a necessidade da integração curricular como resposta à estrutura cognitiva do aluno e à forma como ele aprende).

## 1. Das concepções de currículo como plano de intenções aos processos de interpretação e (re)construção prática nos contextos educativos

A ideia ou conceito de **currículo** tem sido objecto de discussões e de análises, que identificam alguma dificuldade na sua própria definição, bem como naquilo que o currículo deve integrar ou como na forma como ele deve ser desenvolvido. Esta discussão e análise potenciam o currículo de forma evolutiva, circunstanciando-o a um tempo, a um espaço, a cenários científicos, bem como a ideais de natureza social, cultural, política e económica. Podendo afirmar que o currículo é *“um reflexo dos tempos e, simultaneamente, um construtor dos tempos”* (Fontoura, 2006, p.32), qualquer discussão ou análise faz-se, portanto, sobre quadros de cidadania que radicam entre paradigmas de natureza transmissiva, reprodutora, acrítica e paradigmas de natureza humanista, de (re)construção social e crítica. Identificamos, por isso, o currículo como uma identidade polissémica, susceptível de múltiplas interpretações, que pode incluir apenas a definição global dos objectivos escolares ou, ir mais longe, e incluir os mais diversos acontecimentos que podem ser vividos num dado contexto escolar.

Como nos salienta Silva (2000), podemos considerar que o currículo é sempre um processo de selecção de saberes seleccionados a partir de um universo amplo de conhecimentos *“envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos”* (p.14). Tal processo de selecção não é mais do que a resposta a questões sobre a finalidade da educação escolar: quais são os seus objectivos; o que deve ser ensinado; quais as fontes do conhecimento que deve ser ensinado e o que deve estar no centro do ensino. A estas questões respondeu Bobbitt (1918, citado por Silva, 2000), no seu livro *Curriculum*<sup>3</sup>, de uma forma, hoje, considerada conservadora, mas que à data transformou o sistema educativo dos Estados Unidos. A sua visão de escola como empresa comercial ou industrial preconizava que se especificassem de forma precisa os resultados a obter, os métodos a utilizar e as formas de medir com precisão os resultados a alcançar. A ideia de currículo é, então, uma questão de organização, de mecanização e de estabelecimento de padrões que permitem a moldagem dos alunos.

As concepções de Bobbitt consolidam-se através de Tyler (1949) que, admitindo a sociedade e a filosofia como fontes de currículo, torna a enfatizar as questões sobre sua organização e o seu desenvolvimento (Silva, 2000). Tais questões são assim corporizadas: quais são os objectivos educacionais da escola; quais são as experiências

---

<sup>3</sup> Considerado o marco da emergência da especialização dos estudos sobre o currículo da escola.

educacionais adequadas para os alcançar; como se podem organizar essas experiências de forma eficiente; como se pode verificar correctamente se os objectivos são alcançados.

A tecnocracia curricular de Bobbitt e de Tyler contrastam com modelos mais progressistas que começam a ecoar, nomeadamente, através de Dewey, com a sua preocupação sobre a construção da democracia e não tanto com a economia, colocando no centro e no planeamento do currículo os interesses e as experiências das crianças. Aliás, este contraste começa a ser mais notório, quando a partir dos anos sessenta (do século XX), por via de agitações e transformações sociais, surgem movimentos de renovação das teorias educacionais, que tentam compreender os efeitos do currículo, o que ele faz, ao invés da preocupação de como fazer o currículo.

No percurso dos estudos sobre o currículo, considerando o contexto onde ele ocorre, bem como o seu suporte social e teórico, Gimeno (1988) identifica quatro linhas de orientação curricular que intervêm na concepção e na prática curricular:

- o currículo como sinopse de exigências académicas (as disciplinas e os conteúdos a estudar);
- o currículo como conjunto de experiências vividas na escola, que atende às experiências e aos interesses dos alunos;
- o currículo tecnológico e efficientista, ou seja o conjunto de objectivos a atingir, considerando os objectivos comportamentais e a expectativa de que os alunos são capazes de aprender;
- o currículo como cenário configurador da prática, entendido como um plano de acção para responder aos problemas do contexto escolar.

Em Portugal, embora possamos considerar recente a introdução do termo, situando-a nos documentos educativos produzidos na década de 70<sup>4</sup> (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999; Leite, 2003, Pacheco, 2005), a forma evolutiva como o currículo da escola tem vindo a ser discutido coloca-o na actualidade, pelo menos teoricamente, num quadro paradigmático de racionalidade prática alicerçado na natureza humanista, na confirmação crítica dos sujeitos e no seu potencial como fomentador de uma permanente (re)construção social.

O entendimento que hoje se faz sobre o termo currículo está para além de entendimentos meramente técnicos, confinando-o a planos prescritivos de intencionalidade e de ensino, confirmados apenas numa mentalidade reprodutora, impessoal e acrítica, que aqui vemos, por exemplo, traduzido nesta afirmação de Morgado (2000, p.23): "*(...) Phenix (1962) entende o currículo como um modelo*

---

<sup>4</sup> Referindo-nos ao século xx, 1970.

*organizado do programa educacional da escola descrevendo a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina". Este plano, meramente intencional, formal, traduzido apenas nas propostas, nos planos de estudo e nos programas das disciplinas, estruturado em função de objectivos, conteúdos e actividades é demasiado redutor, limitador e expressivo do que, de facto, os alunos vivem e aprendem na escola. Ainda Morgado (2000, p.30): "Saliente-se que este quadro representa uma visão fragmentada e espartilhada de currículo, em que a partir de um conjunto de conteúdos previamente definidos se preconiza uma série de intenções prescritas, ou seja, o que deve ocorrer e o que se deve avançar em termos de resultados de aprendizagem".*

Esta linha prescritiva é também assinalada por Zabalza (1992) e descrita como um plano normativo, oficial e planificado para todo o sistema educativo, que inclui a planificação educativa, a organização escolar e a avaliação dos programas.

Se atendermos à forma como o currículo evoluiu em Portugal (Roldão, 1999; Morgado, 2000, Leite, 2003), percebemos que até chegar aqui não foi fácil e, pelo caminho, surgiram demasiadas situações que o influenciaram, de natureza política, de natureza social, de natureza cultural e de divulgação de dados da investigação educacional.

Embora não menosprezando a ideia de que um currículo expressa sempre a história social e política do contexto onde ocorre, a perspectiva com que hoje se encara nas sociedades democráticas e em busca do desenvolvimento através da participação dos sujeitos, apresenta-o em dimensões muito mais latas e abrangentes, colocando-o não apenas ao nível das intenções e do prescritivo mas, sobretudo, ao nível do plano real em que o currículo é produzido, é vivido e reflectido. Ou seja, contextualizando-o como um *corpus* de saberes e experiências reais num tempo, num espaço, num conjunto de interacções e situações que contribuem para a formação de um cidadão competente.

Assim, *"o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar"* (Roldão, 1999, p.24). O currículo acaba sempre por reflectir a cultura que num determinado momento predomina numa determinada sociedade (Morgado, 2000).

Manifesta-se, nesta linha, a expressão socializadora que o currículo deve incluir, evitando a exclusividade academicista que marcou durante anos e anos o currículo da escola em Portugal. A existência de um equilíbrio necessário entre estas duas vertentes permite que a escola afirme não em exclusivo a sua função reprodutora, mas também a sua função transformadora e inclusiva, devendo estas ser expressas nas dimensões

oficiais ou institucionais e nos contextos em que ocorre a sua interpretação e desenvolvimento. Este equilíbrio pode consubstanciar-se entre o currículo programado e o currículo realizado identificados por Zabalza (1992), entendendo que o primeiro inclui as oportunidades de aprendizagem que as escolas oferecem aos alunos (objectivando a aprendizagem, seleccionando e organizando conteúdos, prevendo actividades e experiências de aprendizagem, concebendo e utilizando materiais didácticos e avaliando os resultados) e que o segundo corresponde ao quotidiano vivido na escola, na sala de aula, e que resulta da convergência e conexões entre o programado e o concretizado.

Fontoura (2006, p.19) salienta que no currículo, enquanto campo de estudos ou enquanto realidade, podemos sempre identificar duas dimensões que, em nosso entender, se devem caracterizar pela continuidade, articulação e interdependência: a dimensão substantiva e a processual. *“Ao nível substantivo está configurado, tanto por componentes (objectivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação) que traduzem as pretensões oficiais ao nível institucional, como pelas configurações e significados que adquire na sua dinâmica de desenvolvimento, que traduzem as pretensões da própria organização”*. Ao nível processual refere-se, a autora, aos diversos processos de desenvolvimento, questionamento, avaliação e reconstrução tendo em vista o desenvolvimento prático do currículo.

Ainda neste sentido, afirmamos a importância que um processo de construção múltipla do currículo tem, uma vez que ela acarreta mudanças no âmbito da ideia que do currículo se possa ter, provoca alterações na sua dinâmica e concepção e altera atitudes e intervenções profissionais. Na construção múltipla de natureza sistémica, que se preconiza mais claramente em Portugal a partir de 2001, configuram-se três cenários: um cenário configurador e de prescrição das decisões curriculares nacionais; um cenário *'intérprete'* das decisões anteriores, organizador e construtor local (a escola) e um cenário *'construtor e gestor'* (sala de aula, professor, grupos, turmas de alunos). Esta construção múltipla permite descentralizar, contextualizar, diferentes opções sobre o currículo e aquelas que são as suas funções – integrar, socializar, formar.

Enquanto cenário configurador e de prescrição, o Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e do Gabinete de Avaliação Educacional, tem assumido uma matriz de controlo curricular em diferentes níveis curriculares – organização dos planos curriculares, cargas horárias, programas, orientações curriculares, avaliação (Pacheco, 2008).

Enquanto cenário *'intérprete'*, a escola é o local de construção de projectos de formação global das crianças/dos alunos, assumindo o currículo, neste sentido, a sua

função de educação e de instrução, embora esta seja alicerçada nas prescrições emanadas do anterior cenário. Esta interpretação ou adequação curricular (organização curricular por projectos, articulação das componentes curriculares e organização de ofertas educativas), resulta da autonomia pedagógica da escola, que podemos designar de relativa, ou de '*mandato*' como lhe chama Pacheco (2008, p.27): "*Com efeito, trata-se de uma autonomia relativa, mais na perspectiva do mandato do que na perspectiva de projecto, pois a escola implementa e respeita as normas estabelecidas, não colocando em causa as competências da Administração Central*".

Quando falamos do cenário '*construtor e gestor*', temos que destacar a figura do professor enquanto gestor de currículo e dos seus graus de autonomia para o fazer. O autor que temos vindo a referir (Pacheco, 2008) destaca quatro dimensões que tornam possível o processo de operacionalização curricular:

- a dimensão intencional do processo de ensino-aprendizagem em que o professor goza de uma autonomia curricular já que com outros professores define, de acordo com o referente das competências, os percursos possíveis de conhecimento;
- a dimensão dos conteúdos, onde o professor não tendo autonomia para seleccionar e organizar os conteúdos, tem autonomia sobre o domínio dos conteúdos, na sua organização, sequencialização e aprofundamento. "*O grau de liberdade com que o professor 'dá' os conteúdos faz parte de uma autonomia subjectiva, que é um dos aspectos fundamentais do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade, ou não, de cumprir o programa*" (op.cit., p.45-46);
- a dimensão metodológica onde o professor goza de ampla autonomia pedagógica;
- a dimensão avaliativa em que o professor tem alguma autonomia individual e colegial, embora respeitando as prescrições/orientações emanadas do Ministério da Educação sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Embora sempre se tenha decidido "*o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados... A maioria dessas decisões passava distante da escola e dos professores, a nível central, quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano colectivo, à distribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas*" (Roldão, 1999, p.25).

Hoje, o currículo, porque é entendido como o conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, (re)constrói-se, podendo esse processo até conjugar diferentes lógicas, e dependendo de vários factores afectos:

- os sujeitos curriculares e os seus entendimentos científicos, pedagógicos, experiências de formação e de vida, por exemplo;
- os contextos nas suas dimensões locais e regionais e a forma como interactivam na dinâmica e processos curriculares, convergindo para mais e melhores experiências de aprendizagem;
- a capacidade e competência de interpretação e adequação colectiva das propostas curriculares nacionais em propostas com significado e renovadoras das funções instrucionais e socializadoras.

Cabe, também, nesta ordem de ideias, o entendimento de currículo como projecto, projecto cultural se quisermos, e sub projectos, referidos a um contexto e aos sujeitos que o estão a viver, através de processos de reconstrução que permitem estabelecer opções e intenções próprias, marcadamente inclusivas e facilitadoras de aprendizagens para os sujeitos que quotidianamente se domicíliam num contexto escolar. Assim, diz Maria do Céu Roldão (1999, p.44): "*O currículo nacional corporiza um projecto curricular de uma sociedade, nas suas grandes linhas. Por sua vez o projecto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projectos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente*". Podemos, por isso, afirmar nessa '*passagem*' do plano nacional para o contextual, um processo de necessária e constante revisão e avaliação, marcado pelos conhecimentos e capacidades, pelas crenças e as implicações dos sujeitos intervenientes, sendo, também, necessário considerar:

- a *arquitectura dos contextos* educativos/escolares e a forma como facilitam ou restringem relações interiores ou exteriores, os seus aspectos materiais e tecnológicos;
- a *gestão e a liderança* e a democraticidade como são desenvolvidas;
- as *competências dos professores* enquanto executores mas, sobretudo, construtores de currículo;
- os *alunos* na sua singularidade, individualidade e colectivo;
- o *peçoal não docente* e a forma como convivem com as finalidades educativas;
- as *famílias* e a forma como assumem e se implicam na vida das comunidades educativas;
- a *comunidade* e as interacções estabelecidas com a escola.

Convém asseverar que tal '*passagem*' nunca deverá minorar as exigências que a escola deve fazer, pelo contrário, deve afirmar "*o nível educacional das populações e com a atenção a prestar ao desenvolvimento das potencialidades e talentos individuais*" (Roldão, 2005, p.12). Tal exigência, só nos parece possível quando todos se implicam



ao nível da gestão curricular, ou seja, quando é preciso decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. No fundo, trata-se de um processo de tomada constante de decisão de nível central e institucional, colectivo e individual, visando que a aprendizagem dos alunos ocorra de forma significativa e com sentido.

Trata-se de legitimar a autonomia curricular que seja *"produto de uma modelação constante por parte dos professores, mostrando-se sensível à especificidade de cada escola e dos seus alunos"* (Morgado, 2000, p.88), numa constante atenção a um conjunto de quadros dilemáticos que se definem entre a uniformidade e a diversidade; a normatividade e a flexibilidade; a fragmentação disciplinar e a integração; a centralização e a territorialização; a excelência e a equidade. Leite (2003) designa esta escola de curricularmente inteligente, ou seja, que faz a gestão do currículo, adequando-o e partindo das situações reais, familiares e próximas dos alunos a quem se quer ensinar e que se espera que aprendam (Leite, 2005).

Não foge a este sentido o pensamento de Beane (2000) quando explicita que os currículos devem organizar-se tendo como centros os problemas significativos ou os temas que o ligam ao mundo em geral e que permitem, pela resolução de problemas, a aplicação efectiva do conhecimento. O currículo deve procurar ligar os conteúdos que se trabalham na escola com as situações do dia-a-dia dos alunos, através de um processo claro de integração entre o que se quer fazer aprender e a forma como esse saber é construído pelos alunos.

O que se espera dos contextos educativos e dos sujeitos que neles intervêm, em especial dos professores, é que assumam o currículo numa constante procura de respostas que promovam a aprendizagem plena e global. Tal parece-nos possível através da utilização de atitudes/competências de constante análise, decisão, concretização, avaliação e (re)orientação na tomada de decisão. A exigência colocada aos contextos educativos passa pela formação de cidadãos responsáveis, com capacidades e competências para decidir, participar, intervir na sociedade, o que só é possível, dando a informação lugar à formação integral e plena integração dos sujeitos.

Verifica-se na evolução das perspectivas curriculares, não só internacionais mas também no contexto português, a afirmação de políticas e de práticas, mesmo que por vezes de forma frágil, que acentuam uma visão mais aberta e abrangente em que: *"(...) o currículo não é uma soma de matérias a ensinar mas sim um projecto de realização de aprendizagens e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas diversas componentes"* (Abrantes, 2001, p.8), objectivando a intenção de mudar o contexto de ensinar e de aprender, devendo este caracterizar-se por uma

organização por competências de natureza básica ou essencial, centradas na autoformação, na reflexividade e atitude crítica, na comunicação e resolução de problemas bem como na relação cooperativa e de trabalho em equipa. Nas palavras de Gimeno (2001), as competências necessárias para aprender a aprender.

### 1.1 Currículo e competências

A estrutura do currículo do Ensino Básico em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei 6/2001, bem como do Currículo Nacional (ME, 2001), passa a fazer-se projectando a construção de **competências** *na e para* a escola. Mais do que aprender saberes, importa que os sujeitos aprendam a usar esses saberes em diferentes situações e cenários problemáticos, podendo aceitar como definição de competência: o *"saber-agir, isto é, saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, etc.) num contexto dado para fazer face aos diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa"* (Le Boterf, 1995, citado por Barreira & Moreira, 2004, p.14), ou *"saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles"* (Roldão, 2003<sup>a</sup>, p.20).

No Currículo Nacional (ME, 2001, p.9), a noção de competência adoptada é uma noção ampla que inclui conhecimentos, capacidades e atitudes, entendida como saber em acção ou em uso. *"Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno"*.

A afirmação da competência, utilizada na documentação curricular legal, rompe com a cadeia de conhecimento linear, acumulado, memorizado, por vezes acrítico, que a escola tem transmitido e requer uma reorientação e nova gestão curricular.

Embora as competências sejam *"construções singulares e específicas de cada um"* (LeBoterf, 2005, p.23), no contexto educativo e de cidadania, não podem ser pensadas apenas nessa dimensão, mas também no colectivo. A justificar tal sentido, o mesmo autor (op.cit.) apresenta quatro fundamentos principais. A saber:

- no uso da competência o indivíduo deve ser capaz de mobilizar não só os seus recursos (conhecimento, saber fazer, qualidades, cultura, experiência...) mas também os do meio em que se integra. É a chamada resposta em *'rede'*;

- uma competência é sempre resultado de uma integração social, ou seja nunca pode ser vista fora das condições sociais;
- embora a competência seja uma construção e um compromisso pessoal, ela não resulta exclusivamente desse indivíduo pois pode ser um processo partilhado;
- as regras e as normas dos contextos a que os indivíduos pertencem intervêm na construção da competência individual, possibilitando a construção de um determinado estilo de acção e de mobilização em contexto colectivo.

Nos diferentes entendimentos que sobre a competência se possam fazer, assumimos a co-existência articulada de três componentes: o saber, a capacidade e a situação-problema. Barreira & Moreira (2004, p.15) assim as referem, no contexto da escola:

*"Por saberes, entendemos os conteúdos, os recursos, os conhecimentos aqui considerados, grosseiramente, como sinónimos. Muitos dos saberes são disciplinares, outros não são disciplinares.*

*As capacidades são os poderes, as aptidões de saber-fazer alguma coisa (...), de saber-estar (...), de saber tornar-se (...).*

*A situação problema consiste na resolução de dificuldades (obstáculos) ou de questões apresentadas em contexto".*

Se esquematizarmos temos:

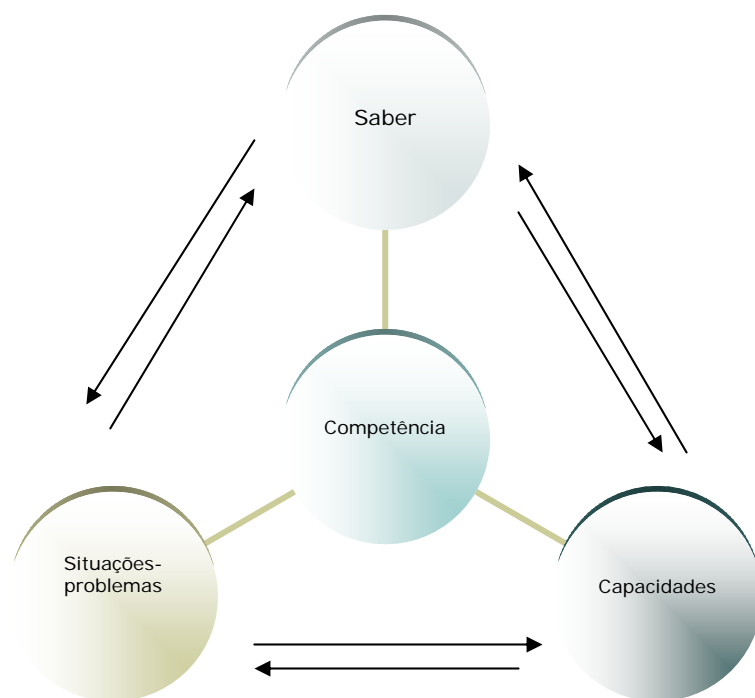


Figura 1: Componentes da competência

Alguém competente, um aluno competente, é detentor de conhecimentos, de saberes mas também de capacidades, saber-fazer, saber tornar-se e resolver as situações – problemas num determinado contexto, através da mobilização e integração dos conhecimentos e das capacidades. Um aluno competente não é só detentor de conhecimentos acumulados que se esgotam numa prova de tipo sumativo, ou situação adaptada, mas é, sobretudo, capaz de se adaptar e mobilizar os seus conhecimentos na resolução dos mais diferentes problemas e nos mais diversificados contextos. No caso dos alunos da Educação/Ensino Básico, referimo-nos às situações de natureza psicomotora, intelectual e cognitiva mas, também, de natureza relacional e social em contexto escolar e em contextos paralelos (a família, os locais de convívio com os amigos, os locais frequentados pelos pais, a ludoteca, os clubes de ocupação de tempos livres, por exemplo). Não se trata, porém, de dar respostas de exclusivo senso comum mas de resolver as diferentes situações – problemas com as quais o aluno se confronta nos diversos contextos, utilizando as diferentes aprendizagens curriculares que vai fazendo na escola.

Parece-nos que é por isso mesmo que LeBoterf (1994, p.16) afirma que *"possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. (...) A actualização daquilo que sabemos num contexto singular (...) é reveladora da 'passagem' à competência.*

*Esta realiza-se na acção*". É nesta acção que se revela a competência enquanto transferência de conhecimentos ou utilização de recursos em tempo útil. Ao mesmo tempo, validam-se os saberes que a escola proporciona aos seus alunos.

Na abordagem pedagógica que Rey, Carette, DeFrance & Kahn (2005) desenvolvem sobre a noção de competência, baseada num quadro construtivista e antropológico, é reforçada a ideia de que, em caso algum, se deve desleixar o sentido da aprendizagem bem como a aquisição de automatismos base, sendo que o grande objectivo da escola é permitir a construção de competências.

Nesse sentido, em contexto educativo/escolar, as competências a construir passam pela mobilização de conhecimentos que permitam, em diferentes contextos, aplicar conhecimentos, interpretar, pensar, agir... revelar-se em situações complexas e instáveis. Desta forma, não pode haver qualquer oposição entre competências e saberes. No entanto, Abrantes (2001, p.6) refere que existe *"uma diferença substancial entre um currículo orientado para o desenvolvimento de competências e um currículo baseado na mera acumulação de conhecimentos"*.

Dizem Barreira & Moreira (2004, p.23) que *"os saberes transmitem-se, ensinam-se, mas o mesmo não acontece com as competências"*. Para além de uma nova forma de estruturar a acção e de agir da escola e do professor, é necessária a implicação plena do sujeito aprendente não só no plano cognitivo mas também no plano sócio-afectivo. Numa afirmação socioconstrutivista, o aluno implica-se em cooperação com outros alunos e professor, realiza a sua aprendizagem e faz interagir os seus conhecimentos com os novos conhecimentos a aprender. Entende-se o saber como um recurso; configura-se o saber-agir; olha-se o aluno como um sujeito criador crítico; olha-se o professor como um construtor e facilitador de situações de e para a aprendizagem; concebe-se o ensino como um processo que permita construir competências através da resolução de problemas. A este propósito, Cachapuz (2004) destaca cinco competências básicas ou transversais que constituem referência de currículos de diferentes países<sup>5</sup>:

- aprender a aprender – procura de informação, selecção, processamento, organização e transformação em conhecimento;
- comunicar – utilizar diferentes suportes de representação, simulação e comunicação;
- cidadania activa – intervenção pessoal e social responsável numa sociedade moderna;

---

<sup>5</sup> Estados Unidos, Holanda, Espanha, Inglaterra, França, Alemanha.

- pensamento crítico – procurar alternativas e razões que justifiquem tomadas de decisão;
- resolver situações problemáticas e gerir conflitos – mobilizar conhecimento, capacidades, atitudes e estratégias para encontrar soluções.

Podemos dizer que o aluno será capaz de construir competências num contexto onde ocorrem processos de ensino activos em que ele tem um papel determinante, fazendo uso da pessoalidade e da autonomia que vai construindo em acção e interacção, de forma integrada, diversificada e significativa. Os processos de ensino de que falamos caracterizam-se pela existência de um professor orientador, cooperante, facilitador de experiências diversificadas confinadas à pessoalidade dos alunos mas proporcionadoras de '*novos horizontes*', disponibilizando recursos variados, fazendo leituras de aproximação entre o currículo e o meio e demonstrando a validade das aprendizagens, entendidas, estas, num quadro socioconstrutivista e ecológico.

## 2. Que concepções curriculares para a Educação Pré-escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

### 2.1 Educação Pré-escolar em Portugal

Discutir a(s) concepção(ões) curriculares para a **Educação Pré-escolar** na actualidade do sistema educativo português, pode ter mais sentido após uma breve abordagem à forma como a mesma é encarada e entendida.

Nos documentos legais ela é considerada a primeira etapa da Educação Básica, lógica política consagrada, fundamentalmente, a partir de 1997, que a coloca no âmbito do sistema educativo, embora sem carácter obrigatório e a ser desenvolvida em diferentes modalidades e instituições, directamente dependentes da administração central, ou não. No seu conjunto, estas modalidades e instituições, formam a rede nacional de Educação Pré-escolar que inclui, portanto, a rede pública e a rede privada tuteladas pelo Ministério da Educação. Este, em conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, assumem o compromisso de alargar a rede a um maior número de crianças e de definir regras e normas gerais de funcionamento organizativo e pedagógico, assegurando também o seu acompanhamento, inspecção e respectiva avaliação.

Na afirmação desta lógica, de com ela se iniciar a Educação Básica, surge em 1997 a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro) que também continua a consagrar a sua dupla função – educativa e social. Parece-nos oportuno referir, resumidamente, os objectivos consagrados na mesma Lei. Assim, a Educação Pré-escolar deve promover na criança:

- o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania;
- o desenvolvimento global individualizado;
- a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo.

Institui-se, nos seus objectivos, que a Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico. Apoiando as famílias na educação das crianças, importa proporcionar a cada uma oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e a

predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A dupla vocação da Educação Pré-escolar, educativa e social, deve estruturar-se tendo como regras e normas as orientações do Estado, seja nas áreas técnicas, pedagógicas ou de orientação curricular.

Na reflexão sobre este quadro legal levantamos algumas questões, por exemplo:

- Ao ser entendida como primeira etapa do Ensino Básico, que alterações educativas e pedagógicas se deverão desenvolver, a partir desse momento, no jardim de infância?
- Sendo facultativa a frequência da Educação Pré-escolar, como *'regular'* a frequência da mesma por todas as crianças entre os três anos de idade e a entrada na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Não havendo essa capacidade *'reguladora'* como assegurar para todas as crianças que esta etapa, seja de facto, a primeira do sistema educativo?

Sendo a Educação Pré-escolar facultativa e, ao mesmo tempo, complementar da acção educativa da família, a igualdade de oportunidades para a sua frequência pode ser colocada em causa. Por livre opção, as famílias podem decidir a sua não frequência, o mesmo podendo acontecer por pura negligência ou desconhecimento dos benefícios que a frequência de um contexto de Educação Pré-escolar pode trazer ao desenvolvimento global da criança. Também a organização da rede pré-escolar pode condicionar a decisão das famílias, já que a cobertura oferecida nem sempre corresponde às necessidades das famílias e até das próprias comunidades. Se em determinadas zonas geográficas a oferta é atractiva, em número e em qualidade e pode incluir todas as crianças, em outras, pelo contrário, para as crianças mais novas (principalmente de três anos) dificilmente se encontra uma vaga.

Dever-se-á, também, ter em atenção a situação das crianças de certas zonas do interior do país. A crescente desertificação e os baixos níveis de natalidade, aliadas a políticas educativas e económicas têm, no começo do século XXI, ditado a reorganização da rede de estabelecimentos do Ministério da Educação, levando ao agrupamento e posterior centralização de recursos educativos. Este quadro, que também pode ser analisado do ponto de vista social, económico e cultural, pois ele poderá levar (ou não) à desertificação ainda maior das zonas do interior do país, coloca às famílias aí residentes um novo dilema: valerá a pena inscrever a criança num jardim de infância se, para o frequentar, ela terá de se deslocar em transportes, por vezes mais de trinta ou quarenta quilómetros diários? Pensar que uma criança pequena, de três, quatro ou cinco anos, estará fora do contexto familiar durante seis, sete, oito ou mais horas, transportada no porta a porta, pode colocar reservas às famílias, aos



pediatras, aos psicólogos, entre outros. No entanto, Matthews, Klaver, Lannert, Ó Conluain & Ventura (2008, p.17) afirmam que as vantagens que resultam de melhores instalações, de maior estabilidade dos professores e da integração social em escolas maiores são *"geralmente vistos como mais importantes do que as preocupações que resultam de longas viagens para e da escola, em particular para crianças mais novas"*. Não somos, por agora, tão optimistas e temos alguns receios relativamente às crianças mais novas (de três, quatro ou cinco anos) e à forma como o distanciamento de casa, durante largas horas do dia, portanto durante o tempo de actividade da criança, possa afectar as vinculações com a família, com a comunidade e a sua cultura de pertença. A criança sai de casa de manhã cedo, percorre no transporte vários quilómetros e quando chega a casa pouco tempo lhe resta, antes de dormir, para estar, falar, sentir e brincar com a família. Com a comunidade, as suas tradições e cultura específicas, a relação pode ainda ficar mais vazia e os laços de pertença podem tornar-se superficiais.

Por outro lado, crianças há que podem frequentar os contextos pré-escolares durante um ano, ou durante dois, ou durante três anos. Tal situação pode colocá-las em pé de desigualdade no início da etapa seguinte. A duração e a qualidade das experiências vividas na fase pré-escolar podem tornar-se factores de desigualdade no início da escolaridade obrigatória.

## **2.2 Perspectivas e fundamentos curriculares na Educação Pré-escolar**

É no âmbito da actividade *'reguladora'* do estado que, também em 1997, surgem publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997). Sob a forma do Despacho n.º 5220/97<sup>6</sup> são definidos os princípios de organização da prática educativa quotidiana nas instituições pré-escolares, que se deve pautar pela qualidade e por um conjunto de referências pedagógicas e curriculares comuns às diferentes instituições. Dessas referências comuns, fazem parte a necessidade de tornar visível a Educação Pré-escolar, bem como evidenciar, de facto, esta etapa como a primeira do sistema educativo e, por isso, pensar os seus objectivos e as suas práticas tendo em vista a continuidade educativa. Ao fazê-lo, instituem-se atitudes fundamentais a desenvolver sistematicamente pelo(a) educador(a) na organização e intencionalidade da prática educativa: observar; planear; agir; avaliar; comunicar e articular.

*Observar*, para conhecer a(s) criança(s), para desenvolver os processos educativos, promovendo a diferenciação pedagógica e como base do seu planeamento

---

<sup>6</sup> Diário da República, 2.ª Série de 4 de Agosto.

e avaliação. *Planear* aprendizagens significativas e diversificadas, reflectindo sobre as suas intenções educativas e concretizando a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, incluindo as crianças na definição e de desenvolvimento do planeamento. *Agir*, concretizando a acção. *Avaliar* para tomar consciência da sua acção e para avaliar os percursos e processos de aprendizagem das crianças, incluindo-as nesse próprio processo. *Comunicar*, num quadro de partilha, com a sua equipa e com os pais das crianças. *Articular* para promover a continuidade educativa e a transição positiva das crianças para a etapa seguinte (ME, 1997).

Estabelecem-se também orientações e procedimentos a ter em conta:

- na organização do ambiente educativo, assinalando a sua perspectiva sistémica e ecológica;
- na organização do grupo, do espaço e do tempo;
- na organização institucional;
- na relação com os pais e outros parceiros educativos.

Instituindo a necessidade de intencionalizar e organizar as práticas educativas, as Orientações Curriculares *"não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos"* (ME, 1997, p.13).

A partir delas e, na sua tarefa de construtor e gestor de currículo, nunca o educador pode esquecer que:

- o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes indissociáveis;
- a criança é sujeito do processo educativo e que, por isso, todo o processo curricular deve valorizar e partir dos saberes das crianças;
- que o saber, as aprendizagens se constroem de forma articulada através de abordagens globalizadas e integradas;
- todas as crianças têm direito a uma resposta, a ser incluídas no grupo, através de processos diferenciados (ME, 1997).

Ainda como construtor e gestor de currículo é preciso conhecer, discutir e reflectir os objectivos da Educação Pré-escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa, adequando todas as experiências e oportunidades para aprender, às crianças, individualmente e ao grupo em geral. O currículo não pode ser encarado isoladamente e *"não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida (...)"* (Siraj-

-Blatchford, 2004<sup>a</sup>, p.10) como também necessita de educadores que conheçam suficientemente a forma como a criança se desenvolve e aprende. Talvez por isso, Vasconcelos (2000) chama aos educadores de infância *'tecelões'* que vão cruzando os fios das várias coordenadas necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem que devem reflectir os valores, a cultura e o conhecimento. *"Each curriculum reflects a vision of what children "ought to be and become" (Biber, 1984, p.303) based on a view of social values and a structure that translates those values into experiences for learners"* (Spodek & Saracho, 1991, p.IX).

O sentido da inserção e inclusão social está bem expresso, quer como objectivo da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar quer no texto das Orientações Curriculares, dando os domínios de desenvolvimento (cognitivo, motor, afectivo-social), que habitualmente determinavam a organização curricular, lugar às *áreas de conteúdo* que na dinâmica curricular devem afirmar-se de forma interligada, integrada, transversal, contextualizada (na instituição e no meio envolvente, ou comunidade) e afirmando a curiosidade natural da criança bem como o seu espírito crítico e a competência para aprender a aprender. Este desenvolvimento e esta aprendizagem fazem-se a partir de *'conteúdos e experiências'* com valor sociocultural e das relações com os outros. *"O desenvolvimento 'cultural' da criança envolve, assim, a 'apropriação' de instrumentos intelectuais e aptidões da comunidade envolvente, sendo fundamental considerar quer o papel das interações informais, quer o papel das instituições formais da sociedade, sendo a mais importante destas últimas, na nossa sociedade, a escola"* (Gaspar, 2004, p.40).

As áreas de conteúdo identificadas são *"âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer"* (ME, 1997, p.47). No mesmo documento, são consideradas como mais do que áreas de actividades que devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de acções e oportunidades cada vez mais complexas.

Com um sentido globalizante e articulado, surge a área de Formação Pessoal e Social, que deve integrar as áreas de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. O sentido globalizante, articulado e integrado deverá ser afirmado no planeamento feito pelo educador, devendo este articular a abordagem das diferentes áreas *"de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança"* (ME, 1997, p.50). Deve afirmar, também, a progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem, a partir do que vai conhecendo do grupo e de cada

criança, apoiando-as para atingir níveis que só por si não conseguiriam, facilitando-lhe aprendizagens em cooperação e diferenciando-lhe os processos de aprendizagem, aumentando-lhe a sua auto-estima.

Em particular, cada uma das áreas:

- a **Formação Pessoal e Social** caracteriza-se por ser uma área transversal e integradora e que radica na ideia de *"que o ser humano se constrói em interacção social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia"* (ME; 1997, p.51). Nela se insere a educação para os valores, que *"não se ensinam, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros"* (ME, 1997, p.51), tomando a criança consciência de si e do outro, sendo ouvida, escutada num ambiente securizante de bem-estar e de auto-estima. A independência (saber-fazer e utilizar), a autonomia (apropriação do espaço e do tempo, fazendo escolhas, acentuando preferências, tomando decisões e justificando as escolhas e as decisões) e a partilha do poder (capacidade individual e colectiva da assumpção de responsabilidades) são aqui também consideradas no âmbito de uma participação democrática na vida do grupo. São ainda considerados, o desenvolvimento da identidade, a educação multicultural, a educação estética e a educação para a cidadania.
- a **Expressão e Comunicação** é considerada uma área básica de conteúdos *"porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida"* (ME, 1997, p.56). Nela se identificam diferentes domínios, intimamente relacionados, e que favorecem a aquisição e aprendizagem de *"códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética (...)"* (p.56). O domínio das *expressões, motora* (motricidade global, motricidade fina, jogos de movimento), *dramática* (jogo simbólico, jogo dramático), *plástica* (meio de representação e comunicação, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura), e *musical* (escutar, cantar, dançar e tocar) complementam-se mutuamente e objectivam-se na necessidade da criança utilizar e experimentar o seu corpo em diferentes situações de comunicação e de estética. No domínio da *linguagem oral e abordagem à escrita*, importa situar a abordagem à escrita numa perspectiva de literacia *"enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da informação"* (ME, 1997, p.66), a emergência do próprio processo de escrita e a transversalidade da Língua Portuguesa, *"criando um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como*

*fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças*" (ME, 1997, p.66), fomentando o diálogo, o interesse em comunicar através do domínio progressivo do domínio da linguagem, da exploração de carácter lúdico em diferentes situações e apropriando-se das funções da linguagem e da comunicação verbal e da utilização de códigos simbólicos convencionais e convencionados. No que à linguagem escrita se refere, ressalta a oportunidade de *'imitar'* a escrita e a leitura, favorecendo a familiarização com o código escrito, permitindo tentativas de escrita, contactando com textos manuscritos e impressos em diferentes formatos, identificando as funções da escrita através do livro e da partilha de estratégias de leitura e de registos, bem como da utilização das novas tecnologias (diferentes meios audiovisuais, informáticos) e da sensibilização para uma língua estrangeira. Ainda nesta área, se insere o *domínio da Matemática*, que salienta que *"as crianças vão espontaneamente construindo noções Matemáticas a partir das vivências do dia a dia"* (ME, 1997, p.73). Construir noções Matemáticas acontece na vivência do espaço e do tempo através da identificação de princípios lógicos, de classificação, de formação de conjuntos, da seriação e da ordenação, da construção da noção de número, da identificação de padrões, de experiências de medição e de pesagem, através da resolução de problemas. *"Neste processo de resolução de problemas não se trata de apoiar as soluções consideradas correctas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico"* (ME, 1997, p.78). Ainda: *"a resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que levam a reflectir no como e no porquê"* (p.78).

- o **Conhecimento do Mundo** *"enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê"* (ME; 1997, p.79). Parte-se, por isso, da curiosidade e desejo de aprender e do contexto imediato à Educação Pré-escolar como fonte inequívoca de desenvolvimento e de aprendizagem, fomentando os saberes sobre o mundo, sensibilizando para as ciências (história, sociologia, geografia, física, química, biologia...) através do rigor científico, de diferentes materiais e recursos, da utilização do método científico – observação, registos, construção de conceitos. Favorecendo a capacidade de observar, de experimentar bem como a curiosidade de saber e a atitude crítica, *"o tratamento da área do*

*Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata*" (ME, 1997, p.85). Mais do que dominar conteúdos científicos, importa a relação com diferentes domínios científicos e o despertar da curiosidade e o desejo de aprender sobre as coisas.

Vasconcelos & Assis (2008), subscrevendo a opinião de Gaspar (1998), centram as Orientações Curriculares no âmbito de uma matriz socioconstrutiva, em que se procura relacionar as diferentes áreas de conteúdo contextualizando-as e, entendendo que é só através das interações com os outros, que a identidade da criança se pode construir.

Podemos, assim, mostrar as áreas de conteúdo e a forma como elas se devem desenvolver no quotidiano curricular e pedagógico da Educação Pré-escolar:

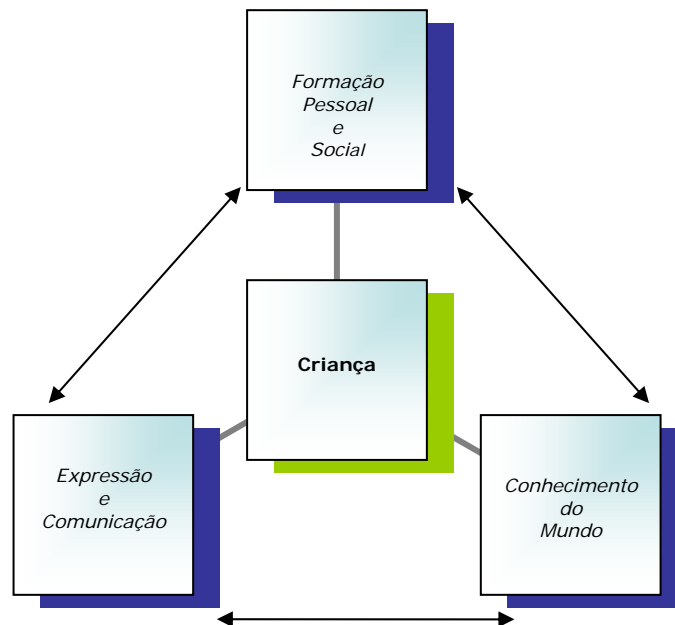


Figura 2: Áreas de Conteúdo – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

A abordagem curricular, flexível e integradora que encontramos nas Orientações Curriculares, permite uma relação e rentabilização constante das realidades envolventes a cada contexto de Educação Pré-escolar, reforçando, deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem através da relação e confronto com o quadro social e cultural e a utilização das capacidades de expressão e comunicação.

*"A Educação Pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o 'acto de aprender', atitudes que permanecem durante toda a vida"* (ME, 2000, p.222).

É, pois, nesta linha curricular abrangente e lata, que inserimos a ideia de currículo para a Educação Pré-escolar como conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares (Despacho nº 5220/97) e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar. Argumentamos a necessidade de intencionalidade, de organização e planeamento flexível, aberto, integrador e participado/partilhado pelo educador e pelas crianças. Anuímos a ideia de currículo como projecto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. O potencial de saber que vão construindo não radica exclusivamente em saberes formais ou académicos, no entanto, poderá entender-se como saber que permitirá, de forma mais fácil e natural, o confronto futuro com saberes dessa natureza. Talvez possamos afirmar que se trata de construir competências, entendendo estas como destrezas e habilidades – cognitivas, motoras, afectivas... – construídas à medida que a criança vai descobrindo e afirmando a sua identidade, as suas potencialidades e, também, vai descobrindo os outros e a evidência da vida em sociedade.

Exactamente como para outros níveis de ensino, na Educação Pré-escolar, o currículo não pode ser encarado isoladamente, ao mesmo tempo que também não pode existir sem estruturas que o apoiem e sustentem.

*"Entendendo que falar de currículo é falar de valores ou princípios educacionais, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo, pensamos currículo como o conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, sendo estas organizadas de forma explícita ou implícita. Assim sendo, o currículo inclui todas as actividades e experiências disponibilizadas pelos adultos, todas as actividades e experiências que as crianças organizam e descobrem por elas próprias, a linguagem utilizada por adultos e por crianças, entre si, enfim, tudo aquilo que as crianças percebem e conhecem no contexto circundante"* (Drummond et al., 1998, referido por Portugal, Santos, Figueiredo, Libório, Abrantes, Silva & Góis, 2009, p.229).

Esta concepção suficientemente lata, ora apresentada, parece-nos ser a regra no contexto português quando se trata de discutir e reflectir o currículo na Educação

Pré-escolar. Ela não é, aliás, diferente de outras apresentadas, por exemplo, por Gaspar (1990), Spodeck & Saracho (1991; 1998), Rodger (1995), ou Siraj-Blatchford (2004).

Assim: *"objectivos, conteúdos de aprendizagem e, em menor grau, processos de avaliação, são, todos eles, elementos que podem fazer parte de um currículo em Educação Pré-escolar, dependendo dos pressupostos de que partimos para o seu planeamento"* (Gaspar, 1990, p.29 citada por Serra, 2004, p.37). De qualquer forma, parece-nos importante referir que o currículo deve ser sempre pensado e vivido em função de eixos interligados e em que, entre outros, podemos referir: os objectivos fundamentais da Educação Pré-escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim de infância.

Não obstante, também sobre o currículo em Educação Pré-escolar podemos encontrar outras leituras, que se configuram entre abordagens mais estruturadas com intenções de maior preparação para a vida académica futura da criança ou abordagens centradas na criança, sem vínculo formal a planeamento prévio. No entanto, há sempre que, como refere Rodrigues (2007, p.128), *" (...) lidar com o dilema de encontrar equilíbrio entre a função educativa, orientada para o desenvolvimento integral da criança, e a dimensão social de apoio à família, reforçada em muitos dos diplomas legais (...)"*.

### **2.3. Materiais de apoio à construção e gestão do currículo na Educação Pré-escolar**

Em 1998 o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, no seguimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) que apresentámos anteriormente, disponibiliza outros materiais de apoio à construção e gestão do currículo. A brochura *"Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar"* (ME, 1998) é, disso, um exemplo. Perspectivando a divulgação de boas práticas educativas, a brochura inclui textos de diferentes autores sobre a qualidade dos contextos e das práticas pedagógicas, sobre a dinâmica dos projectos pedagógicos e educativos na Educação Pré-escolar e as potencialidades do trabalho de projecto na educação das crianças. Podemos caracterizar esta publicação como um misto teórico e prático que pretende apoiar os educadores de infância na discussão, organização e reflexão das práticas educativas e pedagógicas, do ambiente onde estas ocorrem e da sua influência no desenvolvimento da criança. Salientava Ana Benavente, no



Preâmbulo da brochura, a dedicação, em particular apoio e acompanhamento, "dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar no processo de construção de projectos educativos de qualidade, bem como a divulgação das boas práticas educativas" (ME, 1998, s.p.).

"Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar" (ME, 1998) é publicada após a edição, divulgação e formação sobre as Orientações Curriculares e é mais uma expressão da expansão da Educação Pré-escolar na década de noventa. Reclamavam, nessa altura, os educadores de infância por informação e formação complementar que facilitassem a organização e desenvolvimento do currículo.

Mais recentemente, em 2008, o Ministério da Educação, agora através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), volta a apoiar a construção e gestão do currículo na Educação Pré-escolar. Desta vez, o enfoque centra-se na Área de Conteúdo das Expressões e Comunicação, área considerada básica, e em concreto no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática. Após uma década sobre a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a DGIDC pretende, com estas publicações, apoiar e orientar os educadores na sua concretização e operacionalização.

"Por decisão da tutela, e na perspectiva de uma maior articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, optou-se por começar pela publicação de brochuras no âmbito da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita" (Serrazina, 2008, p.9)<sup>7</sup>.

Sim-Sim (2008,)<sup>8</sup>, refere que os objectivos específicos das brochuras são o enquadramento e a promoção de práticas pedagógicas intencionais e sistemáticas de sensibilização e estimulação do desenvolvimento da linguagem, em continuidade educativa, de aprendizagens no domínio da língua. A mesma autora confirma, também, o sentido que as brochuras têm na formação em serviço dos educadores de infância, contribuindo para a sua actualização científica e didáctica.

Surgem então quatro publicações: "*Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008); "*A Descoberta da Escrita*" (Mata, 2008); "*Sentido do Número e Organização de Dados*" (Castro & Rodrigues, 2008) e "*Geometria*" (Mendes & Delgado 2008). Assumindo a importância da integração do conhecimento na organização e gestão do currículo, a elaboração destas brochuras faz-se articuladamente, com publicação simultânea e terminando cada uma delas com a "*exploração de uma tarefa integradora comum. Deste modo, pretende-se exemplificar como o mesmo contexto – neste caso, uma história – pode ser explorado intencionalmente nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da*

<sup>7</sup> Preâmbulo das brochuras do Domínio da Matemática.

<sup>8</sup> Preâmbulo das brochuras do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

*Matemática*" (Brocado, 2008, p.3)<sup>9</sup> O objectivo explícito é o de articular a teoria e a prática, integrando informação teórica, didáctica e sugestões de tarefas para a melhoria da prática pedagógica, ou seja, dos processos de facilitação do conhecimento e dos processos de aprender.

Na brochura "*Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), podemos encontrar uma apresentação articulada entre propostas teóricas, didácticas, de propostas de tarefas e de reflexão que exploram as seguintes opções:

- a criança como aprendiz falante;
- a importância de falar e ouvir falar para comunicar;
- brincadeiras com a língua e o desenvolvimento da consciência linguística.

Na abordagem teórica, prática e didáctica que se apresenta na brochura, "*A Descoberta da Escrita*" (Mata, 2008), encontramos as seguintes dimensões:

- funcionalidade da linguagem escrita;
- emergência da escrita em Educação Pré-escolar;
- emergência da leitura em idade pré-escolar.

Lurdes Serrazina, coordenadora das brochuras do Domínio da Matemática, no Preâmbulo das mesmas, chama a atenção para a importância do desenvolvimento matemático precoce e da sua relação com as aprendizagens futuras, ao mesmo tempo que centra no papel dos adultos, do educador em particular, uma influência determinante no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a Matemática, "*nomeadamente quando prestam atenção à Matemática presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam a resolver problemas e encorajam a sua persistência; lhes proporcionam acesso a livros e histórias com números e padrões; propõem tarefas de natureza investigativa; organizam jogos com regras; combinam experiências formais e informais e utilizam a linguagem própria da Matemática (o mesmo número que..., a mesma forma que..., esta torre é mais alto que...)*" (Serrazina, 2008, p.9)<sup>10</sup>.

Chama também a atenção para o que também já patenteámos, a necessidade de centrar a construção e a gestão do currículo na criança, nas suas experiências prévias e nas oportunidades imediatas que o próprio contexto vai gerando, de forma a tornar a aprendizagem significativa e apoiada em experiências e materiais que interessem à criança e a levem a reflectir sobre o que, o quê e o porquê.

---

<sup>9</sup> Nota de apresentação das brochuras.

<sup>10</sup> Preâmbulo das brochuras do Domínio da Matemática.

Na brochura "*Sentido do Número e Organização de Dados*" (Castro & Rodrigues, 2008) permitem-se articulações teóricas, didácticas, sugestões de tarefas e tópicos de reflexão sobre:

- o sentido do número no jardim de infância;
- a organização e tratamento de dados.

Na brochura "*Geometria*" (Mendes & Delgado 2008) surgem-nos conhecimentos articulados e propostas de tarefas sobre a geometria no jardim de infância:

- orientar;
- construir;
- geometria e medida;
- geometria e padrões.

"*Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*" (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009), foi a brochura publicada no início do ano de 2009, dedicada à Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo e em concreto, às ciências experimentais no jardim de infância. Nela, procuram-se sublinhar as finalidades da educação em ciência de base experimental para que as crianças sejam estimuladas na sua curiosidade e no seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Constituindo-se como meio de aprofundar os conhecimentos científicos e de favorecer as práticas pedagógicas dos educadores, numa perspectiva de continuidade entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo, o seu principal objectivo é o de promover a literacia científica das crianças entre os três e os seis anos de idade.

Tal como nas outras brochuras, uma das principais características é a da tentativa de articulação entre a teoria e a prática, integrando enquadramento teórico e exploração didáctica, sugerindo actividades de cariz experimental, tendo em conta o quotidiano no jardim de infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o carácter lúdico da aprendizagem e a perspectiva globalizante que caracteriza o currículo e a sua gestão.

Na sua estrutura encontramos um enquadramento teórico relativo à importância e finalidades da educação em ciência nos primeiros anos das crianças, seguindo-se sugestões de módulos temáticos e actividades a desenvolver. É disponibilizada informação sobre os conteúdos abordados e as redes de conceitos deles resultantes.

A última secção da brochura apresenta uma listagem de obras relevantes a que os educadores deverão prestar atenção para aprofundar os seus conhecimentos e, eventualmente, encontrar respostas para as suas necessidades formativas.

Desde a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, nunca o Ministério tinha levado a cabo, de forma tão expressiva, o sentido da

continuidade educativa entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Fá-lo no sentido de três áreas básicas dos currículos – a Língua (na sua dimensão oral, de escrita e de leitura), a Matemática e a Educação em Ciências. Este investimento surge, quase em simultâneo, do investimento que também no Ensino Básico começou a ser feito com o objectivo de revitalizar os currículos, o ensino e a aprendizagem nas áreas curriculares da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências da Natureza. Porém, se nos parecem importantes estas publicações, mais importante nos parece que as mesmas sejam acompanhadas de formação em contexto, na modalidade de programa ou de projecto de formação, ou na modalidade de círculo de estudos, possibilitando, dessa forma, uma mais coerente discussão e reflexão teórica e prática centrada na especificidade de cada contexto. É esta última modalidade de formação que, no ano lectivo 2008-2009, o Ministério da Educação oferece aos educadores de infância, descentralizando por diferentes distritos do país, a operacionalização do conteúdo das brochuras atrás identificadas.

Correndo riscos de tornar precoce a escolarização das crianças<sup>11</sup>, ou correndo o risco de uniformizar experiências pelas sugestões apresentadas, esta opção pretende melhorar as práticas, revelando hipóteses mais diversificadas aos educadores de infância, nomeadamente na concretização de experiências de aprendizagem de natureza curricular e em continuidade educativa.

Tais riscos podem sempre acontecer se se esquecerem princípios básicos da educação/formação de crianças pequenas já enunciados anteriormente e se se adiantarem aprendizagens de conteúdos que não venham a ser reconhecidas como experiências já adquiridas pelas crianças na sua passagem pela Educação Pré-escolar. Acreditando que não será essa a intenção do Ministério da Educação, poderá existir ainda o risco de alguma despromoção das restantes áreas de conteúdo, por supremacia “oficial” de tais domínios, comprometendo o desenvolvimento global da criança e a consequente construção de competências de natureza mais diversificada. A experiência de vida no jardim de infância deve assumir *“um relevo particular, uma vez que a criança é sujeita a múltiplas vivências, promotoras de significativas transformações sócio-cognitivas e sócio-emocionais; diversifica-se a sua experiência interpessoal, apropria-se de tradições, crenças, princípios e valores morais partilhados pelo seu grupo social e avalia características e comportamentos que a ajudam a socializar-se e a aprender sobre si e sobre os outros”* (Lucas, 2008, p.33). O projecto formativo da criança requer-se integrado, dotado de coerência e alicerçado em processos de planeamento, de multi-dimensionalidade formativa e global, bem como de

---

<sup>11</sup> Nossa preocupação.

continuidade, de modo a facilitar a construção de competências cognitivas, sociais, expressivas e comunicativas. Não podemos, nesse sentido, esquecer que a criança precisa de criar, sentir e pensar (trilogia do brincar de Fröebel, 1912), de explorar, observar, desvendar e construir a sua representação do mundo, "*não brincando gratuitamente*"<sup>12</sup> e implicando-se na própria construção do conhecimento.

Por outro lado, parece-nos inevitável pensar na necessidade de tornar a taxa de frequência da Educação Pré-escolar na sua totalidade, pois, a não acontecer, maiores desigualdades haverá no ponto de partida para a escolaridade obrigatória. Essa será, a par do incremento da qualidade das práticas educativas, uma forma de democratizar as oportunidades ao desenvolvimento harmonioso das crianças e aos percursos de sucesso educativo.

---

<sup>12</sup> Sinónimo de "jogo" utilizado por Freinet (1998).

### 3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

*"As alterações introduzidas no sistema educativo, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória, provocaram uma mudança na situação do "ensino primário" que passou a designar-se "1.º ciclo". Não se tratou apenas de uma questão de nome. Devido à sua integração no Ensino Básico, o 1.º Ciclo deixou de ser claramente reconhecido como um grau de ensino com características próprias, para ser englobado nas orientações que se aplicam a toda a escolaridade obrigatória"* (Silva, 2002, 17). Esta afirmação não impede, contudo, o olhar particular sobre o **1.º Ciclo do Ensino Básico**, nomeadamente para o seu desenho curricular e a forma específica com que se desenvolve o currículo neste nível de ensino: a assumpção da globalidade através da monodocência.

Antes porém, de abordarmos o que lhe é específico, abordaremos a sua inclusão e identidade no âmbito da escolaridade obrigatória, ou seja no Ensino Básico.

Como é sabido, em Portugal, o Ensino Básico estrutura-se em três ciclos de ensino, subdividindo-se cada um deles em anos de escolaridade. Constitui a etapa da escolaridade em que *"se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade"* (ME, 2004, p.11).

Enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) os objectivos do Ensino Básico concretizam três aspectos fundamentais:

- a criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso dos indivíduos, possibilitando a descoberta progressiva de interesses, aptidões, capacidades individuais e colectivas no âmbito da formação pessoal e social;
- a criação de condições que facilitem escolhas escolares e profissionais esclarecidas e suportadas na aquisição de saberes, de instrumentos, de capacidades, de atitudes, de competências e de valores;
- o favorecimento da construção de valores de cidadania através de atitudes e de práticas democráticas.

Com um carácter obrigatório, universal e gratuito (Lei 46/86) e com o objectivo máximo de *"assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses"* (artigo 7.º), intencionaliza-se a sua acção nas seguintes dimensões do desenvolvimento global e integral dos indivíduos: a dimensão pessoal da formação, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e a dimensão da cidadania.

A primeira dimensão situa-se, claramente, na *'ideia da pessoa'*, do conhecimento de si mesmo e dos outros através de quadros abonatórios de valores de justiça, de verdade e de solidariedade, bem como da construção de sentimentos e de relações de autoconfiança, de iniciativa e de criatividade e persistência. Trata-se, também, de apoiar carências individuais de uma forma compensatória, de detectar e estimular aptidões específicas e precoces, bem como de incentivar e reconhecer o valor social do trabalho e do sentido de entreatajuda e cooperação.

A segunda dimensão *"constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados"* (ME, 2004, p.14), por isso implica a promoção progressiva de meios e de formas de expressão e comunicação verbais e não verbais, bem como o domínio da Língua Portuguesa, oral e escrita, e o conhecimento de valores característicos da língua, história e cultura portuguesas. A par, valorizam-se a ideia da Língua Portuguesa como instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional e de abertura a outras culturas e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Promovem-se, também, a aquisição de conhecimentos básicos sobre a natureza, a sociedade e a cultura e a análise crítica de fenómenos naturais, sociais e culturais. A educação, expressão e sensibilização estética são também desenvolvidas, assim como se favorece a iniciação ao conhecimento tecnológico. Destaca-se o incentivo à aquisição de competências para seleccionar, interpretar e organizar a informação facilitada ou de que se necessita, reconhecendo o valor das conquistas técnicas e científicas do Homem. Importa informar e orientar a vocação escolar ou profissional em colaboração com as famílias.

A terceira dimensão, *cidadania*, considera a importância de estimular hábitos e atitudes positivas e de maturidade sócio-afectiva e cívica, quer no âmbito da família quer num âmbito mais alargado, assim como a construção de hábitos de trabalho autónomo ou em grupo que permitam a realização de iniciativas individuais ou colectivas de interesse cívico ou social, de análise e discussão de problemas de interesse geral. Numa intervenção de parceria com entidades comunitárias e com as famílias, é importante promover regras básicas de higiene e saúde pessoal e colectiva, atitudes e valores positivos em relação à sexualidade, à educação ambiental, às relações com outros espaços socioculturais e económicos, fomentando a consciência nacional aberta à realidade concreta de índole humanista e universal, solidária e de compreensão internacionais.

Tais metas atravessam os três ciclos do Ensino Básico, de forma progressiva, sem compartimentações, ou rupturas no processo de formação dos indivíduos, pretendendo-se esse processo integrador. Reconhecem-se, no entanto, etapas psicopedagógicas distintas, *"correspondentes a cada um dos ciclos"* (ME, 2004, p.16), pelo que é necessário adequar a intervenção da escola aos diferentes estádios de

desenvolvimento dos alunos, nomeadamente no que à concepção dos planos de estudos diz respeito, quer em termos genéricos quer em termos específicos de cada disciplina ou área disciplinar, ou áreas curriculares não disciplinares.

Desde 2005 que o Ministério da Educação tem vindo a desenvolver um conjunto de medidas que pretendem melhorar as condições de ensino e de aprendizagem no 1.º Ciclo, bem como da sua integração mais visível no Ensino Básico. A reorganização da rede, que já referimos, a generalização da distribuição de refeições e transportes, o estabelecimento de orientações curriculares, nomeadamente no que se refere às áreas fundamentais do currículo, e a generalização da escola a tempo inteiro inscrevem-se nessas medidas.

Esta última, a generalização da escola a tempo inteiro, implica o alargamento do horário da escola e tem como objectivos criar oportunidades diversificadas de aprendizagem aos alunos e adaptar os horários da escola às necessidades das famílias. Podemos, por isso, identificar de forma mais clara uma nova função da escola, que já era característica na Educação Pré-escolar – a adaptação dos horários às necessidades das famílias, garantindo-lhe um horário de funcionamento entre as 9.00 Horas e as 17.30 Horas, combinando a educação e a guarda das crianças entre os seis e os nove anos (Matthews, et. al., 2008).

### **3.1 Perspectivas e fundamentos curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A mais recente reorganização curricular a que assistimos para o Ensino Básico, em Portugal, consagra-se com a publicação do Decreto-Lei 6/2001 e com a publicação do Currículo Nacional – Competências Essenciais (ME, 2001). *"O presente Decreto-Lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino"* (Decreto-Lei 6/2001, preâmbulo).

Instituindo a necessidade de descentralizar o currículo, colocando-o em termos *macro*<sup>13</sup>, *meso*<sup>14</sup> e *micro*<sup>15</sup>, no diploma definem-se ainda os princípios orientadores da organização e gestão curricular apelando à coerência e sequencialidade entre os ciclos

---

<sup>13</sup> Campo da geografia curricular nacional.

<sup>14</sup> Campo da geografia curricular regional, local e do enfoque na escola.

<sup>15</sup> Campo da sala de aula.



do Ensino Básico, a integração do currículo e da avaliação, a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a organização dos anos escolares.

Ainda da análise a este documento legal, ressaltam os princípios orientadores da gestão e organização do currículo (Artigo 3.º). Passando a referir:

- a coerência, sequencialidade e articulação entre os ciclos;
- a integração do currículo e da avaliação e a assumpção do currículo como elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- a co-existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares tendo em vista aprendizagens significativas e a formação integral, articulando e contextualizando saberes;
- o carácter transversal e integrador da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- a integração de dimensões teóricas e práticas através da valorização das aprendizagens experimentais em diferentes áreas e disciplinas, em particular, e a sua obrigatoriedade no ensino das ciências;
- a racionalização das cargas horárias lectivas;
- o reconhecimento da autonomia curricular da escola e a possibilidade de a mesma construir o seu projecto curricular contextualizado e integrado no respectivo projecto educativo;
- a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, recorrendo às tecnologias de informação e comunicação, e acentuando a ideia de competências a adquirir ao longo da vida;
- a diversidade de ofertas educativas, baseadas nas necessidades dos alunos, para que todos desenvolvam as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e para que possam concluir a escolaridade obrigatória.

Ideia fundamental é a de que o currículo da escola básica não é uma mera adição de disciplinas pelo que é preciso promovê-lo em sentido integrado mas diversificando as ofertas, as experiências de aprendizagem, nomeadamente as aprendizagens da cidadania, num quadro de diferenciação, adequação e flexibilização. Deve, por isso, ser concebido nos diferentes níveis, procurando respostas adequadas a diferentes necessidades e características, considerando os recursos disponíveis em cada contexto.

*"O currículo nacional está associado à definição de orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no Ensino Básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram"* (ME, 2001<sup>a</sup>, p.44). Essas orientações referem-se às

competências essenciais, transversais e específicas das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares e também às experiências de aprendizagem a promover para todos os alunos. Sublinhando que a ideia de competência integra conhecimentos/saberes, capacidades e atitudes e que se traduz no saber em acção<sup>16</sup>, o resultado do Ensino Básico inclui a *"apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais mas não se identifica com o mero conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos "básicos", desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos deve ser enquadrada pelo desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem"* (ME, 2001<sup>a</sup>, p.44).

As competências essenciais dizem respeito aos saberes considerados fundamentais para a compreensão da natureza e dos processos de cada disciplina, significando, também, uma atitude positiva para a actividade intelectual e prática. Nelas identificamos as de *carácter geral* e que se desenvolvem ao longo de todo o Ensino Básico e as *específicas* que se referem às particularidades de cada disciplina e se ligam em concreto aos programas de cada uma delas em cada um dos ciclos. As competências transversais diluem-se nas competências gerais, pois considerou-se necessário ligar estreitamente as competências gerais com diversos aspectos, transversais e específicos do processo de desenvolvimento curricular, *"não as deixando como referências vagas ou metas distantes em todo o processo"* (Me, 2001).

O *"Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais"* (ME, 2001) enuncia as competências gerais, indicando para cada uma delas formas de operacionalização transversal, operacionalização específica e acções a desenvolver por cada professor. São apresentados também princípios orientadores do currículo. São as seguintes as competências gerais:

---

*Mobilizar saberes culturais científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano*

*Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar*

*Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio*

*Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação*

*Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados*

*Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável*

*Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões*

---

<sup>16</sup> Ideia que já explorámos anteriormente.

*Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa*

*Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns*

*Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida*

Tabela 1: *Competências gerais enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001*

Identifica, depois, para cada disciplina ou área disciplinar, e para cada ciclo de escolaridade, as competências específicas. Em forma de introdução, determina linhas de operacionalização, sendo também apresentadas experiências de aprendizagem.

No que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular na sua abordagem curricular de tipo integrador, salienta-se a importância da abordagem de temas transversais quer de natureza interdisciplinar – abordagem de problemas e desenvolvimento de projectos – quer de natureza mais específica e disciplinar, ou seja afirma-se a ideia que o trajecto escolar das crianças se centra não só na aprendizagem de conhecimentos e de processos mas também na sua utilização quotidiana e contextualizada “no sentido de contribuírem para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, num contexto de sociedades tecnologicamente desenvolvidas que se querem abertas e democráticas” (Cachapuz, 2001, p.46).

Especificamente, e no que a cada área disciplinar obrigatória diz respeito, identificamos para o 1.º Ciclo as seguintes competências:

<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>Compreensão e Expressão oral</b>	<i>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades de Português, incluindo o Português padrão. Alargamento da expressão oral em Português padrão</i>
<b>Leitura</b>	<i>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</i>
<b>Expressão escrita</b>	<i>Domínio das técnicas instrumentais da escrita</i>
<b>Conhecimento explícito</b>	<i>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</i>
<b>MATEMÁTICA</b>	
<b>Números e cálculos</b>	<i>A compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações  O reconhecimento dos números inteiros e decimais e de formas diferentes de os representar e relacionar, bem como a aptidão para usar as propriedades das operações em situações concretas, em especial quando aquelas facilitam a realização de cálculos.</i>
<b>Geometria</b>	<i>O reconhecimento de formas geométricas simples, bem como aptidão para descrever figuras geométricas e para completar e inventar padrões A aptidão para realizar construções geométricas simples, assim como para identificar propriedades de figuras geométricas A compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados</i>

## ESTUDO DO MEIO

<b>História</b>	<p><i>Identifica, compara e relaciona características principais do Meio Físico e Meio Social.</i></p> <p><i>Integra noções de espaço e de tempo em situações concretas do passado próximo.</i></p> <p><i>Identifica elementos da História e Geografia de Portugal.</i></p> <p><i>Na abordagem à realidade física e social, aplica técnicas elementares de pesquisa e de comunicação simples.</i></p> <p><i>Reconhece e valoriza expressões do património histórico e cultural.</i></p> <p><i>Manifesta respeito por povos e culturas diferentes.</i></p>
<b>Geografia</b>	<p><i>Compreender, identificar, ler, localizar e descrever: elementos de localização da Terra; de diferentes espaços na superfície terrestre, de elementos naturais e humanos da paisagem.</i></p> <p><i>Conhecer lugares e regiões: utilizar vocabulário geográfico, formular questões geográficas, recolher informação sobre o território, entender semelhanças e diferenças entre lugares.</i></p> <p><i>Perceber o dinamismo das inter-relações entre os espaços</i></p>
<b>Ciências Físicas e Naturais</b>	<p><i>Compreensão global da Terra no espaço: constituição e caracterização do Universo e do Sistema Solar e da posição da Terra; fenómenos que ocorrem na Terra, teorias científica que explicam o Universo.</i></p> <p><i>Compreender a Terra em transformação: multiplicidade de formas, características e transformações dos seres materiais e dos seres vivos; relações entre as características físicas, químicas do meio e as características dos comportamentos dos seres vivos; registos e medições simples; semelhanças e diferenças entre os seres vivos, rochas e solos; explicação de fenómenos com base nas propriedades dos materiais.</i></p> <p><i>Compreender a sustentabilidade da Terra: utilização de recursos nas actividades humanas, a indústria e a transformação dos recursos; objectos tecnológicos e utilização doméstica e em actividades económicas; propriedades de materiais e aplicação dos mesmos; esgotamento de recursos, extinção de espécies e destruição do ambiente.</i></p> <p><i>Compreender formas de melhor viver na Terra: modificações e estádios do ciclo da vida humana; processos vitais comuns a seres vivos e funcionamento dos sistemas orgânicos; hábitos individuais de alimentação, higiene, actividade física, regras de segurança e prevenção fundamentais à sobrevivência; actividades experimentais sobre magnetismo e electricidade; soluções individuais e colectivas para melhor a qualidade da vida.</i></p>

## EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

<b>Educação Visual</b>	<p><i>Comunicação visual: leitura de formas em diferentes contextos; ilustrar temas e situações; narrativas e textos e narrativas visuais; códigos visuais e sistemas de sinais; processos de representação gráfica convencional.</i></p> <p><i>Elementos da forma: reconhecer e explorar a representação da figura humana; diferentes tipos de espaço; registos bidimensionais; misturas de cores; pigmentos naturais e sintéticos; aplicação de elementos visuais, utilizar formas e utilizar elementos visuais.</i></p>
------------------------	--

<b>Música</b>	<p><i>Interpretação e comunicação: cantar e utilizar técnicas vocais simples; tocar músicas e utilizar instrumentos acústicos, electrónicos convencionais e não convencionais; explorar códigos e convenções musicais na música gravada e ao vivo; conceitos, códigos e convenções musicais na música gravada e ao vivo.</i></p> <p><i>Criação e experimentação: diferentes tipos de materiais sonoros e expressão de ideias e sentimentos; ideias sonoras e musicais; registos em áudio; invenção, criação e registo de pequenas composições e acompanhamentos simples; manipulação de códigos, conceitos, convenções e símbolos.</i></p> <p><i>Percepção sonora e musical: exploração e resposta a elementos básicos da música; qualidade dos sons; técnicas simples de organização e estruturação sonora e musical; mudanças rítmicas, melódicas e harmónicas; vocabulário e simbologias simples para descrever e comparar diferentes sons e peças musicais de diferentes estilos e géneros.</i></p> <p><i>Culturas musicais nos contextos: música como parte do quotidiano e as suas diferentes funções, diferentes culturas musicais e os seus contextos; produção escrita, audiovisual e multimédia.</i></p>
<b>Expressão Dramática/teatro</b>	<p><i>Relacionar-se e comunicar com os outros: diferentes formas e atitudes corporais; desenvolver movimento; tipos de emissão sonora; gestos e movimentos e sons; reproduzir sonoridades; níveis e direcções no espaço; utilização, recriação e adaptação do espaço; referências visuais, auditivas e tácteis; transformação de objectos e imaginação; máscaras, fantoches e marionetas; mimar; improvisar e dramatizar; criação oral de histórias; observar, escutar e apreciar os outros.</i></p>
<b>Dança</b>	<p><i>Conhecer e vivenciar elementos da dança: o corpo e o seu mapa; espaço e direcções; energia e qualidades do movimento; relação com os outros, objectos e ambientes.</i></p>
<b>Educação Física</b>	<p><i>Ampliação de experiências motoras: aptidão física; processos de elevação e manutenção das capacidades físicas; utilização de diferentes materiais de actividades físicas – desportivas, expressivas, de exploração da natureza e jogos tradicionais e populares; ética desportiva; higiene e segurança pessoal e colectiva.</i></p>

Tabela 2: Competências para cada área disciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Currículo Nacional

Evidenciado o currículo num sentido amplo e lato, descentralizado, flexível e contextualizado e, acentuando esta ideia de formação em sequencialidade e de que os objectivos do Ensino Básico se alcançam de forma gradativa, o 1.º Ciclo tem sido caracterizado pela dispersão da sua rede, bem como pelo isolamento de algumas escolas, tendência que tem vindo a ser esbatida pela sua integração em agrupamentos de escolas verticais, mas também horizontais, propiciada pelo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Ao mesmo tempo, assistiu-se, em 2004, à publicação pelo Ministério da Educação, de uma nova edição dos programas para este nível de ensino, procurando corresponder aos propósitos enunciados, uma vez que os programas do 1.º Ciclo deverão articular-se com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Os programas dizem respeito às áreas disciplinares<sup>17</sup> inscritas no plano curricular para este ciclo:

<b>Componentes do Currículo</b>	
<b>Educação para a cidadania</b>	<p><b>Áreas Curriculares Disciplinares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Língua Portuguesa</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Estudo do Meio</li> <li>▪ Expressões:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Artísticas</li> <li>- Físico-motoras</li> </ul> </li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Áreas Curriculares não Disciplinares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área do Projecto</li> <li>▪ Estudo Acompanhado</li> <li>▪ Formação Cívica</li> </ul> <p><b>Total: 25 Horas</b></p> <p>Educação Moral e Religiosa (facultativa)</p> <p>Actividades de enriquecimento (incluindo uma iniciação a uma língua estrangeira)</p>

Tabela 3: Estrutura do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Adaptado do Decreto-Lei 6/2001)

"Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno" (ME, 2004, p.23). É importante perceber cada uma destas aprendizagens, pois elas condicionam a gestão curricular monodocente, mesmo que coadjuvada.

Referidas nos programas e a desenvolver como um todo globalizado, as aprendizagens activas referem-se às oportunidades e implicação dos alunos em diferentes situações e ou actividades, bem como na resolução/desmontagem de concepções alternativas, manipulando e explorando intelectualmente ou de outras formas, recursos, materiais e ou situações problemáticas. Decorrem do quotidiano dos alunos e das situações exploratórias que sistematicamente lhe devem ser colocadas.

As aprendizagens significativas relacionam-se com as histórias de vida dos alunos, das vivências dentro ou fora da escola, com os seus interesses e necessidades. Devem adaptar-se aos processos de desenvolvimento dos alunos e permitir novas e melhores aprendizagens. Podem traduzir-se naquilo que as crianças já sabem, nos

<sup>17</sup> Para as áreas curriculares não disciplinares não existem programas mas apenas orientações para o seu desenvolvimento e operacionalização.

alicerces que vão construindo e nas novas aprendizagens que sobre estes vão construindo.

As aprendizagens diversificadas ocorrem quando existe a utilização de recursos, materiais e situações-problemas diversificados que ajudem a explorar o conteúdo em múltiplas dimensões.

As aprendizagens integradas *"decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas. E os processos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista"* (ME, 2004, p.24).

As aprendizagens socializadoras dizem respeito às situações que concorrem para a formação pessoal do aluno e para a sua integração nos contextos socioculturais, incentivando a autonomia, mas também a partilha, a livre iniciativa, mas também a pluralidade de informação e criação de hábitos salutareis da democracia.

Ainda a publicação de 2004 (ME, 2004) refere que em cada domínio disciplinar se integram as seguintes componentes:

- Princípios orientadores *"que propõem fundamentos e apontam para perspectivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo"* (p.27).
- Objectivos gerais *"do domínio disciplinar ou interdisciplinar que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1.º Ciclo no respectivo domínio do currículo"* (p.27).
- Blocos de aprendizagem *"que correspondem a conjuntos de actividades de aprendizagem designadas por um conceito, por um tema articulador ou pela designação de uma etapa de desenvolvimento da actividade curricular. Cada bloco, enquanto capítulo ou segmento de um domínio disciplinar, é composto por quatro etapas de actividades que correspondem a cada um dos quatro anos do 1.º Ciclo"* (p.27). São ainda os blocos precedidos de orientações teóricas e pedagógicas para cada um dos sub-domínios e o conteúdo de cada bloco surge em forma de lista de actividades de aprendizagem ou experiências educativas sob formas de objectivos de acção.

Tendo como objectivo reajustar o programa de Matemática, em Dezembro de 2007 é homologado o novo programa de Matemática do Ensino Básico<sup>18</sup>. O novo

---

<sup>18</sup> Que não entra de imediato em funcionamento.

programa vem responder às alterações introduzidas pelo Currículo Nacional (ME, 2001) no que se refere, em particular, às finalidades, aos objectivos de aprendizagem e da construção de competências Matemáticas. Visa, também, promover uma melhor articulação entre os três ciclos do Ensino Básico. Na sua análise identificam-se as finalidades e objectivos gerais para o Ensino Básico, identificam-se os temas matemáticos e as capacidades transversais nos ciclos de escolaridade, bem como orientações metodológicas gerais e indicações para a gestão curricular e avaliação. Para cada um dos ciclos apresentam-se indicações programáticas, tópicos, objectivos de aprendizagem e orientações metodológicas específicas. Do programa constam ainda uma bibliografia de apoio e indicam-se alguns recursos. Evidencia, também as três capacidades transversais à aprendizagem Matemática – resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática.

Também no que se refere ao programa de Língua Portuguesa, no início de 2009, o Ministério da Educação disponibiliza uma nova versão para consulta e sugestões, tendo como objectivo melhorá-lo e ajustá-lo aos desafios que a organização curricular por competências tem vindo a instituir.

Pacheco (2008) salienta que, sendo um programa a concretização do currículo nacional, o ritmo e o sentido *'avulso'* com que eles são aprovados são aspectos negativos e que podem inibir a articulação entre níveis e ciclos, bem como pôr em causa outros princípios de natureza curricular.

A gestão do currículo nacional, tendo como fio condutor os programas das áreas disciplinares, faz-se, como já referimos, por um professor em regime de monodocência ou monodocência coadjuvada.

A monodocência, por norma, facilita a integração curricular e as diferentes aprendizagens no contexto escolar mas coloca aos professores responsabilidades múltiplas, sendo estes, na escola, os educadores/professores responsáveis pela formação global das crianças. *"Podemos dizer que o professor gere todas as interações dentro e fora da sala de aula e que a monodocência, ao implicar que um grupo de alunos esteja sobre a responsabilidade de um professor, permite-lhe coordenar o ensino e adequá-lo às necessidades dos alunos numa polivalência curricular"* (Carolino, 2007, p.158). A coadjuvação pode entender-se no sentido de dar resposta às limitações que, na actualidade, uma formação generalista pode ter. A rápida evolução social, a evolução curricular como resposta àquilo que se vai querendo da escola, a evolução do papel do professor e a evolução do papel do aluno, que permitem um olhar sobre a escola no sentido formativo e não exclusivamente transmissivo, justificam no contexto escolar do 1.º Ciclo (e da



Educação Pré-escolar se quisermos) a monodocência coadjuvada. Para Leite (2000), citada por Carolino (2007, p.158), a acção de coadjuvação encontra significado na colaboração e auxílio solidário entre o sujeito coadjuvado e o sujeito coadjuvante: *"Mas segundo a autora, a coadjuvação não pretende encontrar auxílios para os professores de modo a torná-los disponíveis para o ensino individualizado (...)".* A coadjuvação pode surgir nas diferentes áreas do currículo, sendo no entanto, mais utilizada nas áreas das Expressões. Desde que inserida num agrupamento de escolas essa coadjuvação pode acontecer através de docentes do mesmo nível – 1.º Ciclo – ou de outros ciclos – 2.º ou 3.º Ciclos que têm como intervenção o desenvolvimento de actividades com a turma (coadjuvação directa) ou o apoio à planificação do professor responsável pela turma (coadjuvação indirecta). Importa, sobretudo, que a coadjuvação seja assumida em cooperação e que o principal responsável pela turma assegure o carácter integrador e globalizante do currículo. Prevista no projecto curricular de escola e de turma, a coadjuvação, não deverá estender-se de forma directa<sup>19</sup> à área de Projecto, ao Estudo Acompanhado e à Formação Cívica, já que estas são áreas curriculares não disciplinares de carácter transversal.

É muito importante que o professor responsável pela turma assegure a gestão integrada do currículo e que não assuma a fragmentação disciplinar de forma desarticulada e descontextualizada. É importante que o faça com sentido, perspectivando a formação global dos alunos e procurando respostas *"adequadas à diferenciação existente e às necessidades características de cada aluno, escola e região. (...) a partir das orientações curriculares definidas a nível central, cabe a cada escola, e a cada um e uma de nós, profissionais da educação, a responsabilidade de organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo"* (Magalhães, 2007, p.152). Esta responsabilidade, porém, deve ter em atenção o Despacho 19575/2006, que institui que o professor exerça a gestão curricular contemplando tempos mínimos para a leccionação do programa: à Língua Portuguesa devem ser dedicadas oito horas lectivas do trabalho semanal (incluindo uma hora diária para a leitura); à Matemática devem ser dedicadas sete horas lectivas do trabalho semanal; ao Estudo do Meio devem ser dedicadas cinco horas lectivas do trabalho semanal (sendo metade para o ensino experimental das Ciências) e às Expressões e restantes áreas curriculares devem ser dedicadas cinco horas lectivas do trabalho semanal.

---

<sup>19</sup> Podendo, no entanto, funcionar em momentos específicos nessas áreas.

### 3.2. Apoios à construção e gestão do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem apoiado os professores do 1.º Ciclo na organização e gestão curricular através de programas de formação contínua, no âmbito dos quais também tem resultado a publicação de brochuras, de que são exemplo *"Análise de dados. Textos de Apoio para Professores do 1.º Ciclo"* (Martins, Loura & Mendes, 2007); *"A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico"* (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008); *"O Ensino da Escrita: dimensão Textual"* (Barbeiro & Pereira, 2007); *"O Ensino da Leitura: compreensão de textos"* (Sim-Sim, 2007); *"O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica"* (Freitas, Alves & Costa, 2007) e o *"O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística"* (Duarte, 2008).

Podemos ainda referir *"Percurso Temáticos de Aprendizagem"* (ME, 2007) como um documento orientador da planificação do professor na área da Matemática e que acompanha o novo Programa da Matemática do Ensino Básico (ME, 2007<sup>a</sup>), disponibilizando percursos esquemáticos sob a forma de sequências de tópicos matemáticos para cada ano de escolaridade.

O próprio *"Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais"* (ME, 2001) apoia os docentes na gestão e desenvolvimento do currículo através das orientações sugeridas para uma gestão integrada, articulada e transversal bem como para a utilização de determinadas práticas – actividades experimentais, resolução de problemas, trabalho de pesquisa, apelo à utilização das novas tecnologias, trabalho de grupo – e sugestões de actividades para as diferentes áreas curriculares disciplinares. O documento torna-se, por isso um óptimo material de discussão e análise individual e colectiva, podendo a partir dele melhorar e renovar práticas pedagógicas, no fundo práticas de ensino e de aprendizagem.

Os programas de formação contínua têm explorado a gestão do currículo nas chamadas áreas cientificamente mais fortes. Assim, têm sido desenvolvidos, em colaboração com as instituições de ensino superior de formação de professores, o Programa de Formação Contínua para Professores do 1.º Ciclo em Matemática iniciado em 2006, o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências também iniciado em 2006 e o Programa Nacional de Ensino de Português iniciado em 2007.

O Programa de Formação em Matemática tem como objectivo aprofundar o conhecimento matemático, didáctico e curricular dos professores do 1.º Ciclo, ao

mesmo tempo que pretende contribuir para a construção de uma atitude mais positiva com a Matemática e com as dinâmicas de trabalho nesta área do conhecimento. Caracteriza-se por aliar a formação contínua e o acompanhamento da actividade lectiva no contexto escolar, especificamente na sala de aula.

O Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências pretende mobilizar os docentes para a utilização inovadora das ciências na sala de aula, proporcionando-lhe a actualização e aprofundamento dos conhecimentos científicos nesta área. Com uma componente de acompanhamento em sala de aula, pretende-se a exploração de situações didácticas, de produção, implementação e avaliação de actividades – práticas, laboratoriais e experimentais.

O Programa Nacional de Ensino de Português tem como principal intuito contribuir para a melhoria das condições de ensino do Português na Educação Básica, pela melhoria dos níveis de compreensão da leitura, da expressão oral e da escrita. Caracteriza-se por pretender desenvolver a formação contínua em contexto de ensino e aprendizagem e pela criação da sistematicidade interna da formação contínua para modificação das práticas de ensino da língua.

Estes programas de formação parecem-nos importantes e fundamentados na ideia que em investigação vem crescendo sobre a formação contínua dos professores – a ideia da formação centrada nos contextos de intervenção dos professores, oportunamente acompanhada e supervisionada, bem como da voluntariedade na adesão à formação, aos seus objectivos, à sua forma de organização e de funcionamento. Em termos de princípios, orientam-se basicamente sob quatro eixos: a supervisão a cargo das instituições de formação inicial de professores; o acompanhamento em sala de aula, individual e com sessões de formação orientadas pelos professores das instituições de ensino superior; promovem a construção de recursos didácticos e pedagógicos nas áreas dos programas e são acreditados, contribuindo para a progressão na carreira.

De acordo com Matthews et. al. (2008), tal modelo de formação pretende ter um efeito multiplicador nos agrupamentos de escolas e no sistema em geral, por acção dos formadores residentes, recrutados nos agrupamentos *"e convenientemente preparados e, em seguida, ganham tempo substancial, sem a responsabilidade de uma turma de alunos, para trabalharem com colegas do agrupamento ou de outros agrupamentos"* (p.66).

Acreditamos que a organização de tais programas, bem como do desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura<sup>20</sup> se sustenta num paradigma de

---

<sup>20</sup> O relatório citado designa o Programa de Formação Contínua em Língua Portuguesa como um complemento do Plano Nacional de Leitura. O primeiro visa o desenvolvimento de competências

mudança e de reorientação de competências dos professores, bem como da necessidade de resolver problemas. Espera-se que, num curto prazo, os efeitos dos programas possam ser evidentes e se traduzam numa atitude curricular mais inovadora e participada por professores e por alunos.

A formação de professores pode entender-se como decisiva para promover novas dinâmicas no contexto escolar que sejam resposta aos desafios do sistema educativo e das instituições de educação e ensino em particular. Podem, desta forma, criar-se oportunidades para mobilizar educadores e professores a participarem em projectos de formação colectivos através da aprendizagem pela experiência pedagógica acumulada e por projectos centrados nos processos de organização e gestão curricular em contexto.

Também a implicação das instituições de ensino superior nos parece importante por facilitar a divulgação/construção do conhecimento científico em estreita relação com o conhecimento pedagógico específico das instituições escolares e da prática dos professores.

#### 4. Projectos curriculares na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A flexibilidade do currículo traduz-se na sua conseqüente adaptação e é visível nos projectos curriculares – de escola, de grupo/turma. Como refere Pacheco (2000), esta tradução resulta de uma lógica de (des)construção curricular que caracteriza os contextos onde o currículo é decidido em diferentes níveis e fases e em que a realidade curricular é centrada nos alunos, nos processos colegiais entre os professores e nas parcerias com os alunos, os encarregados de educação e a comunidade. *“Como não são documentos para figurar nos dossiers de planificação das escolas, os projectos curriculares são projectos de acção que exigem aos professores a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa”* (Pacheco, 2000<sup>a</sup>, p.23).

A terminologia *“projecto curricular”* de utilização, podemos dizer, recente no contexto curricular português, é hoje já utilizada com maior clareza, ainda que a construção de tal projecto não nos pareça tão clara e, em alguns casos, por exemplo, o projecto curricular de escola possa ainda não existir de acordo com os propósitos com que foi criado.

O projecto curricular operacionaliza a ideia de que o currículo não se traduz apenas nos conteúdos a ensinar e a aprender, mas que se traduz num sentido mais lato, de formação global do indivíduo que potencialmente deve formar-se para decidir, intervir e manifestamente ser competente na utilização do saber construído em contexto escolar. Assim, potenciam o sentido da globalização curricular, orientação característica da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo.

Esta nova identidade dos contextos escolares representa enormes desafios à autonomia da escola portuguesa, bem como à sustentação da sua própria cultura que passa agora pela sua competência na adaptação do currículo à especificidade dos seus alunos, dos seus saberes, dos seus interesses e valores. *“A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar”* (Leite, 2003, p.115).

Trata-se, pois, de reconstruir o currículo, adaptando-o a cada contexto educativo em particular, definindo intencionalidades e formas especificadas de o gerir em articulação, em partilha e conscientemente em equipa. Diremos até que, de forma *‘cúmplice’* entre todos os elementos do contexto escolar, se (re)constrói o currículo na horizontal e na vertical, de forma sistémica, contextualizada, integrada

e globalizada, ou seja acentuando o seu sentido inclusivo. Roldão (1999a) diz, por isso, que o projecto curricular é a forma como em cada escola se reconstrói e se apropria o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades e modos específicos de organização e gestão curricular que respondam às especificidades dos alunos que a frequentam.

Sustentados nas orientações curriculares (no caso da Educação Pré-escolar) ou no currículo nacional (no caso do Ensino Básico) e nos projectos educativos das instituições, os projectos curriculares expressam as opções necessárias para incluir todos os alunos e para responder de forma mais positiva à aquisição do conhecimento e, também, à construção de competências e ao gosto por aprender em crescente autonomia no processo de aprendizagem. Este desafio será, certamente, possível se se analisarem as situações e se diversificarem práticas e metodologias para que todos possam aprender, sendo por isso necessário decidir, dentro dos limites curriculares nacionais, sobre a organização do currículo a adoptar, sobre as formas de articular e tornar transversais os diferentes saberes, sobre as formas de funcionamento da própria escola. Trata-se de instrumentos de gestão educativa e pedagógica que fomentam culturas reflexivas de desenvolvimento profissional centradas nos processos de como ensinar e de como melhor fazer aprender.

No contexto da escola portuguesa, o conceito de projecto educativo foi o primeiro a ser operacionalizado e entendido como expressivo da identidade de cada escola, pretendendo ser um instrumento colaborativo e de melhoria da qualidade das respostas educativas às realidades locais. Estrutura-se num diagnóstico sério da realidade e pretende a transformação do presente através de uma implicação conjunta e sustentada em estratégias onde se estabelecem meios e prioridades para alcançar um melhor futuro. Para Carvalho & Diogo (1994) referidos por Fontoura (2006, p.67), o projecto educativo *"é um documento de planificação estratégica de longo prazo e deverá cumprir as seguintes funções: funcionar como ponto de referência para a gestão e a tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos, garantir a unidade de acção da escola nas suas variadas dimensões, ser o ponto de partida da contextualização curricular, servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos, promover a congruência dos aspectos organizacionais e administrativos com o papel educativo da escola"*.

Definindo a política educativa para cada escola, do projecto educativo decorrem o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma que entraram no nosso discurso mais concretamente com a publicação do Decreto-Lei 6/2001. Assim, no seu artigo 2.º, no n.º 3 e no n.º 4, salienta-se o projecto

curricular de escola como a estratégia de desenvolvimento do currículo nacional para o adequar ao contexto de cada escola e salienta-se o projecto curricular de turma como estratégia de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola para o adequar a cada turma em particular. Ambos são concebidos, aprovados e avaliados pelos respectivos órgãos de administração e gestão da escola. Esta trilogia de projectos pode ser entendida como um conjunto articulado de estruturas e procedimentos que têm em vista, de forma coerente, melhorar a prestação da instituição educativa/escolar num sentido global e de criar mais e melhores oportunidades para aprender.

O projecto curricular de escola define as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais seleccionadas e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada área curricular, tendo por referência a análise dos programas. O projecto curricular de turma, elaborado a partir do projecto curricular de escola, corresponde às especificidades de cada grupo/turma num sentido horizontal e vertical. Estes projectos são um espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos e de decisões pedagógicas e didácticas que objectivam melhorar as práticas educativas em geral e a aprendizagem dos alunos em particular.

No caso da Educação Pré-escolar, o projecto curricular de grupo/turma é da responsabilidade do educador de infância responsável por cada grupo. No caso do 1.º Ciclo, essa responsabilidade é do professor titular de turma. Pela sua maior abrangência e pela sua função enquadradora, o projecto curricular de instituição/escola é da responsabilidade de todos.

No ano lectivo 2007-2008, a Direcção de Inovação e Desenvolvimento Curricular através da Circular 17/DSDC/DEBEP/2007, ao estabelecer orientações sobre a gestão do currículo na Educação Pré-escolar, institui a existência do projecto curricular de escola e do projecto curricular de turma neste sector educativo, explicitando e justificando assim a sua pertinência: *"Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo. Projecto Curricular de Grupo/Turma – documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma"*.

Estabelece a necessidade da sua construção participada, partilhada e articulada com níveis de ensino seguintes de maneira a possibilitar o

desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo. Sugere, ainda, um guião de organização do projecto curricular de turma, cujos propósitos devem visar a intencionalidade educativa e a resposta específica às necessidades de cada grupo/turma. Assim, acentua-se a necessidade de um diagnóstico preciso sobre o grupo de crianças, para fundamentar articuladamente as opções educativas expressas com as do projecto curricular do estabelecimento/escola com a metodologia escolhida, com as opções de organização do ambiente educativo, servindo também de justificação para as opções curriculares e os objectivos esperados. Ao mesmo tempo, institui a necessidade de o projecto especificar os procedimentos de avaliação, as formas de a comunicar, bem como a planificação das actividades e a situação específica da relação com as famílias e outros parceiros.

Os professores do 1.º Ciclo, não tendo orientações tão precisas, emanadas pelo Ministério da Educação, seguem, no âmbito da autonomia da escola, as directrizes estabelecidas em cada estabelecimento para a organização do projecto curricular de turma. Basicamente, essas orientações não andam distantes das que anteriormente demos conta para a Educação Pré-escolar e situam-se ao nível da necessidade do diagnóstico sobre a turma, da definição articulada com o projecto curricular de escola, das finalidades e competências educativas a desenvolver no projecto da turma, dos modos de organização curricular e da planificação da acção educativa – planificação, processos e avaliação.

Parecem-nos os projectos curriculares de escola e de grupo/turma potenciadores de uma gestão curricular sequenciada e articulada entre percursos vividos pelas crianças/alunos e entre níveis educativos e de ensino, no caso a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pacheco (2000), utilizando o conceito de continuidade curricular proposto por Gimeno (1996), argumenta que o projecto é a forma de tornar o currículo integrado e que essa integração diz respeito à continuidade horizontal (coerência entre professores e entre áreas disciplinares que os alunos frequentam em cada ano) e vertical ou diacrónica (conexão entre os objectivos e conteúdos entre níveis ou ciclos de ensino).

A leitura dos documentos curriculares em que se integram as aprendizagens vividas, quer na Educação Pré-escolar (Despacho 5220/97), quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Programa do 1.º Ciclo, 2004; Decreto-Lei 6/2001; Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001) legitimam tais perspectivas e colocam a tónica em processos de construção da aprendizagem alicerçados na diferenciação curricular e pedagógica, bem como nas experiências de vida dos sujeitos em que



necessariamente estão inseridas as concepções prévias sobre as coisas e os saberes. Também os mesmos documentos evidenciam a necessidade de uma construção articulada, continuada e global do saber.

Da mesma análise salientamos uma relação de proximidade organizacional do currículo por áreas de conteúdo na Educação Pré-escolar e por áreas curriculares no 1.º Ciclo. A saber:

	<b>EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>
	Formação pessoal e social	Desenvolvimento pessoal e social
Expressão e Comunicação	Expressões: Motora, Musical, Dramática, Plástica	Expressões e Educação Físico-motora Musical, Dramática Plástica
	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Domínio da Matemática	Língua Portuguesa Matemática
	Conhecimento do mundo	Estudo do Meio Estudo acompanhado; Educação para a cidadania, Área de Projecto

Tabela 4: Estrutura da organização curricular na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como ponto de partida, mas de natureza transversal à Educação Pré-escolar e ao 1.º Ciclo, encontramos evidenciada a necessidade de a criança se construir e afirmar na identidade, através de processos activos, reflexivos, autónomos e críticos, necessários à sua formação pessoal e social, o que não passa em exclusivo pela aquisição de saberes de natureza cognitiva. Construir a identidade, aprendendo a ser, aprendendo a autonomia e aprendendo a reflectir criticamente sobre os saberes, as situações e os factos está no horizonte da Educação Básica nas suas primeiras etapas. Esta transversalidade coloca-nos perante a discussão da linha contínua que as práticas curriculares entre níveis ou ciclos educativos devem evidenciar numa perspectiva integradora, sem interrupções e prolongada no tempo. Vasconcelos (2002, p.5), questionada sobre práticas de continuidade educativa, recorre à ideia de Zabalza<sup>21</sup>: "Subjacente ao conceito de continuidade, segundo ele, está a ideia de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças, a ideia de globalidade entre os diversos agentes da escola e a ideia de progressão (...)". Tal afirmação, ajuda-nos a suportar a

<sup>21</sup> Comunicação apresentada por Miguel Zabalza no simpósio do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância) realizada na Universidade de Évora

tese de que as diferentes plataformas curriculares que a criança vai vivendo devem ser encaradas como um processo em que cada novo ciclo deve ter em conta as aprendizagens que as crianças já realizaram, ou seja, como um processo de desenvolvimento contínuo onde não existem cortes nítidos nem bem precisos. A continuidade educativa é um processo que não implica repetição mas sim introdução ao que é novo e em que as novas tarefas são apoiadas em significados construídos e experienciados.

Numa análise legal à ideia de continuidade educativa entre as duas primeiras etapas do sistema educativo português, entre outros, Marchão (2002) e Serra (2004) encontram evidências claras da necessidade da sua prática em prol da formação/desenvolvimento da criança numa perspectiva construtivista e inclusiva. Nos documentos curriculares específicos das duas etapas, em concreto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, afirmam-se três princípios fundamentais e de afirmação da continuidade educativa. *"São o princípio da globalidade da acção educativa, o princípio da flexibilidade curricular e o princípio da integração das actividades educativas"* (Marchão, 2002, p.35). Desta forma, importa que a Educação Básica favoreça aprendizagens no sentido de que aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, significa atribuir um significado a alguma coisa e significa inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que a criança se movimenta.

Numa perspectiva horizontal, mas também vertical, a continuidade educativa deve afirmar-se no 1.º Ciclo, partindo dos conhecimentos e experiências que as crianças construíram na Educação Pré-escolar e no entendimento claro dos objectivos de uma e de outra etapa – na Educação Pré-escolar deve educar-se e não só preparar-se para a escolaridade obrigatória e, no 1.º Ciclo, para além da educação global, fundamentalmente, ensina-se e criam-se condições para a construção de um conjunto de competências fundamentais no exercício académico.

O facto de encontrarmos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e nos Programas do 1.º Ciclo *"temas"* a aprender, deve colocar-nos numa postura de construção curricular a partir do jardim de infância, o que não se apresenta de fácil resolução e em que é preciso não esquecer que o grande objectivo da Educação Pré-escolar é o desenvolvimento global da criança e o grande objectivo da escola é a aprendizagem focalizada em diversos conteúdos científicos e funcionais. Isto quer dizer, que essa construção curricular em continuidade deve valorizar os conteúdos a aprender sob diferentes formas – *"(...) no jardim de infância, os conteúdos são utilizados apenas como pretextos para a actividade, situando-se por conseguinte ao*

*nível dos meios (...)*" (Ribeiro, 2002, p.46) e na Escola do 1.º Ciclo eles são utilizados em si mesmos, como aspectos da realidade a aprender e a entender como tal.

Adoptar um currículo na Educação Pré-escolar não deve significar antecipar métodos, técnicas e conteúdo curriculares do 1.º Ciclo (Serra, 2004); embora esta tendência possa ser a menos morosa e a mais plausível, desvirtualizará o que de específico existe no jardim de infância – as concepções sobre a aprendizagem lúdica, por descoberta, em cooperação, por troca de saberes e de forma centrada nas experiências e realidades de vida das crianças e das famílias, acentuando o desenvolvimento integral das suas capacidades. Como já dissemos em 2002 (Marchão, 2002, p.38), o trabalho a desenvolver na Educação Pré-escolar deve significar, numa linguagem metafórica, o desbravar, o descobrir, mas sobretudo o afirmar de competências e atitudes globais, no entanto, também necessárias às exigências que a entrada no 1.º Ciclo coloca à criança: *"saber ler e escrever é fundamental (...). Mas, antes de saber ler e escrever, é necessário criar condições para o fazer"*.

É importante que na organização e gestão do currículo no 1.º Ciclo todo esse trabalho possa ser tido em consideração, pois, só assim poderemos falar em continuidade educativa.

## Síntese do capítulo

Neste capítulo discutimos sobre os conceitos de currículo que estão subjacentes às práticas pedagógicas que se desenvolvem na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo o termo currículo de integração não muito recuada no tempo, no contexto português, tem vindo a evoluir numa linha (sócio)construtivista, colocando no seu centro a criança, as suas formas de estar e de aprender, tendência esta, mais marcada na Educação Pré-escolar.

Na primeira etapa do sistema educativo, a organização curricular tem permanecido autónoma e apenas presa a orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, o que tem permitido que a construção, organização e gestão curricular sejam fortemente centradas na criança, na realidade local e também nas convicções que cada educador possui sobre o que a criança deve aprender nesta etapa. Assiste-se, portanto, a uma orientação curricular descentralizada e amplamente contextualizada, caracterizada por modelos que enfatizam as concepções sobre a criança, sobre a sua maneira de aprender e de se desenvolver globalmente, ao mesmo tempo que se equilibram tendências entre o sentido educativo e o sentido dos cuidados.

Nos últimos anos o Ministério da Educação tem lançado alguns materiais de apoio à gestão curricular e tem promovido alguma formação contínua nesse sentido. Esta promoção tem acontecido em áreas de conteúdo que, podemos dizer, são alicerces fundamentais para as aprendizagens escolares futuras.

Podendo assumir que essa '*pré-escolarização*' (a existir) pode ser importante no sucesso futuro das crianças, podemos também assumir uma certa preocupação quanto ao desenvolvimento e formação global e integral da criança.

Na primeira etapa de frequência obrigatória, na Escola do 1.º Ciclo, as crianças encontram linhas curriculares que, embora não totalmente prescritivas, balizam a construção e gestão curricular que os professores para si vão desenvolvendo. Com finalidades educativas e de aprendizagem explicitadas por competências, a gestão do currículo suporta-se no Currículo Nacional e nos Programas próprios deste nível de ensino.

Também o Ministério da Educação tem disponibilizado, aos professores do 1.º Ciclo, apoio à gestão curricular, através de programas ou planos de formação, centrados ao nível da Língua Portuguesa, da Matemática e das Ciências da Natureza. A preocupação que manifestamos no âmbito da Educação Pré-escolar, também aqui se aplica, pois a hierarquização curricular assumida para estas áreas pode pôr em causa a

globalização, interdisciplinaridade e integração, dando origem a práticas de ensino sem um sentido e uma finalidade comum.

Entendendo que o *“professor é a pedra angular da construção do currículo, por mais prescritiva que possa ser a política curricular”* (Pacheco, 2008, p.49), a visão mais alargada, mais ampla e humanista com que o currículo se tem vindo a afirmar permite a sua gestão em espiral, de forma mais flexível e, sobretudo, contextualizada, sendo os projectos curriculares de escola e de grupo/turma disso a prova e, ao mesmo tempo, a oportunidade para adequar e tornar significativo o currículo educativo/escolar. É nesta prática que pode residir o significado de ensinar e o significado de aprender a ser, de aprender a estar, de aprender a ser competente e a responder à cidadania plena.



---

## **CAPÍTULO II – CAMINHOS A PERCORRER: MODELOS DE ENSINO OU PRÁTICAS PARA FAZER APRENDER**

*"Um bom ensino implica não só abrir as portas da comunicação entre o aluno e o professor,  
mas também entre os alunos, as outras pessoas, as coisas, os acontecimentos, etc."*

(Vasconcelos, 1997, p.19).





## Introdução ao capítulo

Ensinar é um processo em que se apoiam os alunos *"a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação"* (Trindade, 2002, p.8). Ensinar é mais do que prescrever conhecimento ou normas de pensar e agir. Por isso, a acção do professor e do aluno deve configurar-se num quadro coerente, interactivo e intencionalmente organizado onde o professor estabelece a mediação entre o aluno e o *corpus* curricular, na sua dimensão mais lata e significativa.

Está longe a imagem popular do trabalho do professor que o retrata *"como uma actividade desempenhada com crianças no interior de salas de aula – fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos, manter a ordem, apresentar materiais, avaliar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros"* (Hargreaves, 2001, p.15). Para além da planificação e preparação das actividades quotidianas na sala de aula, o professor tem hoje desafios mais amplos e complexos na relação com a sociedade em geral, com as famílias, com os pares e até com os alunos numa perspectiva diferenciada e inclusiva. Essa amplitude e complexidade surgem, ainda, na tradição de uma escola massificada mas culturalmente heterogénea, estratificada em turmas mais ou menos homogéneas no que às idades diz respeito, e em que a standardização dos currículos se tem conjugado com a utilização de formas de ensinar expositivas e de formas de aprender mais ou menos passivas, ao mesmo tempo que já se percebeu que a escola de tamanho único não responde a todos, nem a todos os problemas que dela esperam uma resposta.

A heterogeneidade de alunos que hoje caracteriza a escola e a democratização do acesso ao conhecimento requerem, por parte do professor, diferentes e diversificadas formas de ensinar ou de mediar o processo de confronto dos alunos não só com o conhecimento mas também com saberes de diferentes índoles – pessoais, sociais e culturais. A sua acção deve caracterizar-se por uma procura incessante de estratégias de diferenciação do ensino, bem como de reflexão sobre a adequação do processo que medeia e sobre as aprendizagens que os alunos vão construindo. A este propósito, Trindade (2002, p.47) discute se a principal finalidade da escola é ensinar ou se é aprender. Entende o autor que *"a resposta não passa por optar exclusivamente por uma ou por outra das dimensões enunciadas"*, no entanto, considera *"a necessidade de abordar estes actos não em função daquilo que o professor ensina, mas a partir do que os alunos são capazes de aprender"*.

Também Roldão (2003, p.44) afirma que não é possível definir o termo "*ensinar dispensando a transitividade para o aprender*". Tendo a consciência que tais actos, ou processos não são independentes e mesmo colocando a tónica naquilo que os alunos são capazes de aprender, essa aprendizagem não se dissocia do contexto em que ocorre e das interacções que aí acontecem – interacções entre os sujeitos (professores, alunos e outros), interacções entre os sujeitos e os conhecimentos (de natureza científica, social, tecnológica e cultural). Assim, o professor, e a forma como ele interage com os alunos e lhe permite e lhe organiza o '*confronto*' com o saber, continua a ser um das substâncias de discussão mais acalentadas e exploradas na literatura e nos debates sociais e educativos que vão acontecendo.

Não devendo entender o processo de ensinar e o processo de aprender como dicotómicos, como afirma Cosme (2009, p.89), "*a questão que se coloca não é se o professor deve valorizar o acto de ensinar ou as actividades de aprendizagem dos alunos, mas como é que o processo de influência educativa que é dinamizado pelos professores poderá contribuir para que os alunos possam aprender*". Esta valorização, a ser feita através de procedimentos reflexivos e baseada na investigação sobre o próprio ensino e a aprendizagem, permite ao professor eleger as práticas mais adequadas e que favoreçam a aprendizagem activa dos seus alunos. Ele deve, por isso, sustentar a sua reflexão e acção na perspectiva de que o conhecimento evolui e que não é totalmente transmissível. Ou seja, os sujeitos/alunos participam activamente da sua construção, através de diversas e diferentes experiências e, por isso, precisam de aprender a aprender (Arends, 2008).

Motivar os alunos e contribuir para melhorar a sua aprendizagem e construção de competências é a tarefa dos professores. Ao longo deste capítulo, tentaremos explicar algumas formas de organização do ambiente educativo, incluindo nelas diferentes modos de estruturar a acção do educador/professor. Não pretendemos valorizar o processo de ensinar subvalorizando o processo de aprender. Antes, consideramos, no âmbito do contexto educativo/escolar, a importância de um e de outro, embora, neste capítulo, optássemos por considerar a função de ensinar referida a modelos de ensino que permitam melhorar a aprendizagem dos alunos nas mais diferentes competências, incluindo a necessidade de aprender a pensar criticamente.

Quando conhecem várias opções, os professores podem decidir e optar por aquelas que melhor servem os seus objectivos e, esses, são sempre motivar e promover a aprendizagem e sucesso dos seus alunos (Joyce & Weil, 1980; Joyce, Calhoun & Hopkins, 1997; Arends, 1997, 2008, entre outros).

## 1. Ensinar ou fazer aprender

### 1.1 Como ensinar, fazer aprender e construir competências. Viagem através dos modelos de ensino

Como já referimos, ensinar e fazer aprender são tarefas associadas e cada vez mais complexas, dada a crescente responsabilidade social que a escola vem assumindo e a assumpção socioconstrutivista e interdisciplinar do processo de ensino, entendido não como transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas como organização de experiências e oportunidades de construção de significados, conhecimentos e competências.

Quando se pensa no **processo de ensinar**, a análise e reflexão, não se podem descentrar de três aspectos: os modelos de ensino; os procedimentos e estratégias de ensino decorrentes da investigação sobre o desempenho dos bons professores e o saber prático dos professores (Arends, 2008).

Para Gimeno Sacristán (1981), um modelo é uma representação da realidade, é um esquema mediador entre a realidade e o pensamento que se reflecte na forma como organizamos o conhecimento. Assim, um modelo de ensino, assente numa dada perspectiva filosófica, expressa um conjunto de valores e metas a alcançar através de determinados procedimentos, estratégias e metodologias, diferindo de outros, nos seus fundamentos filosóficos e objectivos, mas partilhando alguns procedimentos e estratégias referidas, por exemplo, à motivação dos alunos. É um entendimento mais amplo do que o de estratégia, método ou procedimento e os seus atributos *"constituem uma base teórica e um racional coerente tornado explícito pelas pessoas que o criaram e desenvolveram; um ponto de vista e uma orientação acerca do que os alunos devem aprender e como é que aprendem; os comportamentos de ensino e as estruturas na sala de aula recomendados para se conseguir diferentes tipos de aprendizagem"* (Arends, 1997, p.267).

Joyce & Weil (1980) definem um modelo de ensino como um plano estruturado e de configuração do currículo, que permite orientar o planeamento e a organização e selecção de materiais de ensino, criando um ambiente de aprendizagem. Para estes autores um modelo é mais amplo do que uma estratégia ou método. *"A model of teaching is a plan or pattern that can be used to shape curriculums (...), to design instructional materials, and to guide instruction in the classroom and others settings"* (Joyce & Weil, 1980, p.1).

Ainda Marques (1999, p.149) define um modelo, como um conjunto organizado, articulado, coerente e lógico de *"métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro*

*filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar respostas às seguintes questões: como é que as crianças e os adolescentes aprendem? Porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê?"*

Atentando nas definições propostas, podemos identificar nos modelos de ensino duas funções – a de sugerir linhas de investigação e de teorização e a de sugerir procedimentos de actuação na sala de aula, logo sugerir formas de intervir no processo de ensino-aprendizagem. Um modelo pode, assim, entender-se como uma construção teórica se derivada da investigação ou uma construção prática se derivada de uma acção delineada e exercida num determinado contexto, pelo professor e pelo aluno.

Baseados nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem e nas teorias sociais, os modelos de ensino constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino, no âmbito do qual o conhecimento prático do professor não pode deixar de emergir e de o influenciar. Tratando-se de um plano geral de como ensinar, traduz-se num auxiliar de aprendizagem de determinados conhecimentos, atitudes ou competências, que deve ser utilizado pelos professores em função do conhecimento que têm sobre o contexto onde ocorre a sua acção bem como dos alunos a quem essa acção se destina. Podemos, por isso, entender que um professor deverá conhecer diferentes formas de estruturar, planear e fazer, para seleccionar ou articular os modelos de ensino em função de determinado objectivo, contexto e alunos, devendo o rigor de tal tarefa, assentar na sua actividade fundamentada e crítica.

O que importa, neste sentido, é que o professor possa planificar o currículo e o processo de ensino cuidadosamente, criando um clima favorável à aprendizagem e que os alunos obtenham bons resultados, entendendo que estes são os que cada aluno pode obter em função das "ajudas", orientações e oportunidades que a escola e os professores lhe disponibilizam.

Joyce & Weil (1980) caracterizam diferentes formas de abordar o ensino e apresentam assim, "families of models"<sup>22</sup>, ou seja diferentes modelos de planear, desenhar, implementar e avaliar a 'arte de ensinar e de fazer aprender'. "*These models of teaching can be use by individual teachers and by staff as instructional strategies; as guides when planning lesson, units, courses and curricula or designing classroom activities and instructional materials*" (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1997).

Na análise da obra destes autores encontramos diferentes modelos de ensino tipificados nas seguintes categorias:

---

<sup>22</sup> Da obra citada.

<b>MODELOS DE ENSINO</b> (Joyce & Weil, 1980)	
Information-Processing Models	<p>"Information processing refers to the ways people handle stimuli from the environment, organize data, sense problems, generate concepts and solutions to problems, and employ verbal and nonverbal symbols" (op. cit, p.9)</p> <p>Nesta "família de modelos" incluem-se, entre outros, os contributos de Hilda Taba, R. Suchman, J. Schawab, J. Bruner, J. Piaget, L. Kohlberg, D. Ausubel, H. Lorayne.</p>
Personal Models	<p>"They emphasize the processes by which individuals construct and organize their unique reality" (op.cit, p. 9).</p> <p>Nesta "família de modelos", em que a vida emocional dos aprendentes é muito considerada, incluem-se os contributos de C. Rogers, W. Schutz, W. Gordon, D. Hunt e W. Glasser.</p>
Social Interaction Models	<p>Enfatizam as relações do indivíduo com a sociedade ou com outras pessoas. "(...) models from this orientation give priority to the improvement of the individual's ability to relate the others, to engage in democratic processes, and to work in the society. (...) social theorists are also concerned with the development of the mind and the self, and the learning of academics subjects" (op.cit. p. 11).</p> <p>Ligados a esta "família de modelos", encontramos H. Thelen, J. Dewey, B. Cox, D. Oliver, J. Shaver, F. Shaftel, S. Boocock.</p>
Behavioral Models	<p>Têm como base comum as teorias behavioristas. "The common thrust is an emphasis on changing the visible behaviour of the learner rather than the underlying psychological structure and the unobservable behaviour. (...) One of the common characteristics of these behaviourall models is that they break down the learning tasks into a series of small, sequenced behaviours" (op.cit. p.12 - 13).</p> <p>Nesta "família", em que geralmente o poder está nas mãos do professor, encontramos o contributo, entre outros, de B. Skinner, Rim &amp; Masters Wolpe, Gagné, K. Smith e M. Smith.</p>

Tabela 5: Modelos de ensino – tipificação de Joyce &amp; Weil (1980)

A apresentação destas "famílias de modelos" sustenta-se num conjunto de critérios que os autores apresentam: a "syntax" que corresponde à descrição do modelo na acção; o "social system", ou ambiente de aprendizagem, que descreve os papéis dos alunos e dos professores, as suas formas de relacionamento e a forma como decorrem; os "principles of reaction" que determinam a forma como o professor encara o aluno e como reage à sua forma de aprendizagem; o "support system" que descreve as condições de existência do próprio modelo e os "instructional and nurturant effects" que salientam os efeitos directos e implícitos do contexto de aprendizagem.

Em 1997, Joyce, Calhoun & Hopkins, não diferindo muito do contributo de Joyce & Weil (op.cit.) apresentam-nos a seguinte arrumação:

<b>MODELOS DE ENSINO</b> (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1997)	
Information-Processing Models	<p>“Some models in this family provide the learner with information and concepts; some emphasize concept formation and hypothesis testing by the learner; and still others generate creative thinking. A few are designed to enhance general intellectual ability” (p. 26).</p> <p>Representam estes modelos, que ajudam os alunos a aprender a construir conhecimento, Taba, Bruner, Lighthall, Schwab, Schuman, Piaget, Sigel, Kamii, Sullivan, Ausubel, Pressley e Levin.</p>
Social Models	<p>“The social family of models help students learn how to sharpen their own cognitions through interactions with others, how to work productively with individuals who represent a range of personalities, and how to work as a member of a group” (p.28).</p> <p>Em termos do desempenho cognitivo e académico, estes modelos ajudam os alunos a usar as suas ideias ou as dos outros, individualmente ou em grupo, para clarificar e expandir os seus próprios pensamentos e conceptualizar ideias.</p> <p>Neles integramos Dewey, Thelen, Sharan, Hertz-Lazarowitz, Massialas, Cox, Shaver, Oliver, Shaftel, D. Johnson, R. Johnson, Cohen, Slavin e o National Training Laboratory.</p>
Personal Models	<p>“These personal models of learning begin from the perspective of the selfhood of the individual. They attempt to shape education so that we come to understand ourselves better, take responsibility for our education, and learn to reach beyond our current development to become stronger, more sensitive and more creative in our search for high quality lives” (p. 30 – p31).</p> <p>Inserem-se aqui Rogers, Perls, Glasser, Maslow e Hunt.</p>
Behavioral Models	<p>Aposta-se “that human beings are self-correcting communication systems that modify behaviour in response to information about how successfully tasks are navigated” (.31).</p> <p>Os seus maiores representantes são Bandura, Thoresen, Becker, Bloom, Block, Skinner, C. Smith e M. Smith, Good, Brophy, Becker, Englemann, Bereiter, Rinn, Wolpe e Masters.</p>

Tabela 6: Modelos de ensino – tipificação de Joyce, Calhoun & Hopkins (1997)

Tanto Joyce & Weil (1980) como Joyce, Calhoun & Hopkins (1997) escoram a ideia da complementaridade entre tais modelos, independentemente das especificidades que caracterizam cada um. Fazendo parte do conhecimento dos professores, estes podem decidir da sua particular utilização ou da sua utilização complementar, em função do que, do como, do onde e a quem ensinar. *“These models of teaching are for creating environments – they provide rough specifications for designing and constructing learning situations. We believe that the four families of models provide a current repertoire for teachers and curriculum makers, and the range of models is broad enough to be useful for many types of educational purposes”* (Joyce & Weil, 1980, p.20).

A tipificação apresentada por Barreira & Moreira (2004) identifica três grupos de modelos: modelo expositivo; modelo behaviorista e modelo socioconstrutivista. Os

autores evidenciam os modelos de ensino expositivos/tradicionais como aqueles que, até aos anos setenta,<sup>23</sup> representam a escola portuguesa, caracterizando-os tendo por base as seguintes ideias:

O saber	É um fim. É o saber – conhecimento único e inquestionável numa lógica de cultura única.
O aluno	É um receptor passivo que assiste à lição do professor.
O professor	É alguém que dispensa saber, que conduz o processo de ensino-aprendizagem e é pouco receptivo a estratégias inovadoras.
O ensino	Corresponde à ideia de “dar a matéria”, tem um sentido unidireccional, sem interacções e sem atenção aos ritmos e necessidades da turma de alunos.
A lógica	Corresponde à ideia de acumulação, tendendo para a erudição, enciclopedismo, verbalismo e dogmatismo.
O material didáctico	É entendido apenas como um apoio, é escasso, pouco variado, mais utilizado apenas como ilustração.
A actividade de aprendizagem	Corresponde ao registo de notas e apontamentos.
A avaliação	É centrada na memorização do aluno e no exame como fim da actividade do professor e do aluno.

Tabela 7: *Ensino expositivo* (Adaptado de Barreira & Moreira, 2004)

Como a designação indica, é na exposição (magistral) do professor que radica a essência de tais modelos, colocando-se os conteúdos no centro principal dos processos de ensino e de aprendizagem. O seu principal objectivo podemos, afirmá-lo, como a difusão da informação.

Ao professor, compete transmitir a matéria, numa lógica de reprodução acrítica, mas podendo o seu entusiasmo, a qualidade de exemplos propostos e a sua vivacidade, entusiasmar os alunos (Landsheere, 1994). Por consequência, os alunos assumem papéis que se caracterizam por escutar, registar apontamentos, aguardar as solicitações do professor e não executar operações mentais muito complexas. Porém, é a eles que compete traduzir a mensagem e reactivar periodicamente o conhecimento adquirido, pois se tal não acontecer a ‘*lição*’ do professor, por mais viva e entusiasmante, perde o seu objectivo.

Landsheere (1994) refere oito aspectos fundamentais que caracterizam esta forma de ensino tradicional. A saber:

<sup>23</sup> Do século XX.

---

**Ensino expositivo/tradicional**

---

O professor:

- Recorda as noções fundamentais e esforça-se por captar a atenção do aluno para a nova matéria;
- Por vezes pode verificar se os alunos têm os pré-requisitos necessários, prevalecendo, no entanto, a premissa de que todos os alunos partem do mesmo nível ou que operam por si os ajustamentos necessários;
- Expõe a matéria e respeita a lógica do conteúdo, podendo realizar experiências e demonstrações para a turma. Pode insistir nos aspectos de maior dificuldade;
- Coloca questões e exercícios para controlar a compreensão através de respostas factuais ou incluindo a justificação da resposta dada;
- Propõe tarefas que, regularmente, repitam a matéria dada;
- Nas tarefas pode propor problemas para resolver mas que são apenas mais complexos e têm como objectivo aprofundar e memorizar modelos de solução;
- Visa a mestria e automatismo dos alunos, fundamentalmente, na utilização de capacidades de leitura, de cálculo e de escrita;
- Avalia através de interrogações orais e escritas e de exames que apelam à reprodução memorística ou estereotipada.

---

Tabela 8: *Características fundamentais do ensino expositivo/tradicional*

Neste quadro, em que o currículo da escola segue um paradigma de racionalismo académico, o bom professor é o que consegue despertar a atenção dos alunos para os conteúdos programáticos, que expõe e explica os conteúdos de forma lógica e possível de ser entendida pelos alunos e que os leva a executarem um determinado número de tarefas necessárias para aquisição e compreensão desse conteúdo. Tal opção desvaloriza fortemente as dimensões pessoais e sociais dos alunos no desenvolvimento cognitivo, pois concede-se-lhe pouca participação e expressão no processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando-se uma concepção mecanicista do aluno na transmissão dos conhecimentos.

Nas escolas portuguesas, desde meados dos anos setenta até aos finais do século XX, podemos asseverar a predominância da utilização da pedagogia por objectivos, apoiada no behaviorismo e inscrita na família dos modelos de ensino behavioristas, em que o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, centrado na definição de objectivos. Nesta linha, considera-se o comportamento do aluno como a resposta a um estímulo, manifestando-se através do domínio cognitivo, do domínio afectivo e do domínio psicomotor. *"A pedagogia por objectivos procura construir um todo coerente e interdependente que compreende a formulação de objectivos, a selecção de conteúdos, a escolha de estratégias (de recursos e de actividades), os momentos de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa)"* (Barreira & Moreira, 2004, p.13).

No seu âmbito, o processo de ensino caracteriza-se pela centragem na planificação e na avaliação rigorosas, por ser uma sequência lógica de tarefas organizadas e orientadas por objectivos, pela precisão na definição de objectivos



baseada em taxonomias<sup>24</sup> e tendo em vista a modificação dos comportamentos, através da intervenção do professor, sobretudo baseada na planificação, na sua função transmissora e de avaliador.

O ponto de partida e de chegada é o objectivo, ou seja, o que se pretende que o aluno aprenda, sendo este definido a longo, a médio e a curto prazo e, correspondendo, a uma orientação curricular do tipo instrumental, de cariz taylorista, em que o processo de ensino e de aprendizagem radica num conjunto de técnicas, de meios e de respostas normalizadas, uniformes e homogeneizadas, no que aos saberes e à cultura padrão diz respeito.

Landsheere (1994) explica as causas para a sua afirmação e, nesse sentido, destaca o desejo de afastar manifestações antidemocráticas que possam ter origem no tom dos programas tradicionais da escola; a necessidade de procurar formas mais rigorosas de estruturar e desenvolver o processo educativo; uma maior abertura da psicologia behaviorista; a aplicação mais acentuada e generalizada de modelos tecnológicos à educação e a necessidade de definir mais pormenorizada e exaustivamente os comportamentos para elaboração de programas de ensino por computador.

Quando analisada, à pedagogia por objectivos, enunciam-se-lhe vantagens e, naturalmente, desvantagens, sendo as primeiras centradas, fundamentalmente, na forma clara como se desenvolve a comunicação entre os intervenientes, na eficiência e rigor da acção didáctica; na forma como pode facilitar a aprendizagem; na melhoria do processo de planificação e na conseqüente maior segurança dos professores e dos alunos, bem como pelo ajustamento possível às estratégias utilizadas e à melhoria da avaliação dos alunos. As desvantagens dizem respeito à definição dos objectivos, já que nem todos o podem ser; ao facto de se poder afirmar uma certa mecanização ou atomização dos comportamentos e a sequente limitação da criatividade do aluno; bem como ao rigor da planificação que pode impor uma certa directividade e a falta de uniformidade na organização dos objectivos definidos, pois nem todos os professores o fazem em termos operatórios.

Leite (2003, p.64)<sup>25</sup> afirma que *"a aceitação do modelo curricular tecnicista, num contexto social e político desejoso de fazer da escola uma instituição democrática, pode compreender-se uma vez que esta forma de conceber o currículo e o seu desenvolvimento, ao enunciar de forma precisa intenções, procedimentos e resultados,*

---

<sup>24</sup> Podendo destacar as Taxonomias do domínio cognitivo de Bloom, de Guilford, de Hainaut, entre outros; as Taxonomias do domínio afectivo de Krathwohl, de Gronlund, de Smith, de Wilson e as Taxonomias do domínio psicomotor de Guilford, de Dave, de Vayer, de Harrow, entre outros.

<sup>25</sup> Leite (2003), referindo-se aos primeiros tempos da Revolução de 1974.

*constituía um modo de tornar mais claro o código escolar, facilitando a comunicação entre docentes e discentes, mas também entre a escola e o meio familiar".*

A mesma autora (2003) afirma que, na mesma época, começam a coexistir diferentes opções que levam a que o ensino se possa estruturar de forma diferente e, mormente, valorizando o aluno, o seu ponto de vista, o seu bem-estar e felicidade. A par de uma orientação técnica começam a coexistir orientações do tipo humanista-social. Aos professores portugueses, assistia o direito a um certo "*optimismo pedagógico*" e a um entendimento da escola como um lugar de debate de saberes, através do respeito e do confronto de opiniões de uns e de outros. São assim expressas, por exemplo, as influências de Montessori, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Rogers, Freinet, Paulo Freire ou Piaget.

Contudo, na década de oitenta, apesar de tal coexistência, a orientação que marca o sistema português continua a ser tecnicista, baseada no recurso a planificações detalhadas e estruturadas em objectivos específicos. Segundo a mesma autora, a reforma que se inicia em Portugal centra-se mais na valorização das disciplinas tradicionais, que integram os planos de estudos e o currículo, e que continuam organizadas numa lógica de colecção, ao invés da articulação entre elas ou da valorização, na prática, dos conhecimentos e experiências de vida dos alunos.

Ao chegar aos anos noventa e ao caminhar para o século XXI, questões como a globalização, a acentuação multicultural, as inovações tecnológicas, bem como crises de natureza social e económica, impõem à escola, ao currículo e à sua gestão e desenvolvimento, a orientação por paradigmas e ou modelos de raiz cognitiva e sociocrítica que discutem não só *o que ensinar e como fazer*, mas também o *porquê e para quê ensinar e fazer* (Leite, 2003), tomando a pessoa, a sua própria reconstrução e a sociedade, como centros. Digamos que o principal objectivo é que os alunos aprendam através de um processo de construção pessoal em que as aprendizagens se aproximem das realidades vividas, onde todos sejam incluídos e desenvolvam as suas competências (meta)cognitivas, a consciência crítica e a cidadania.

Se até aqui no referimos a modelos de ensino, ou formas de operacionalizar o ensino e a aprendizagem, não deixaremos de referir Oliveira-Formosinho (2007) que, ao discutir a(s) pedagogia(s) da infância, coloca no centro da discussão o "*modo de fazer pedagógico transmissivo*" e o "*modo de fazer pedagógico participativo*". Ao primeiro modo de fazer pedagógico, refere-se a autora, como aquele que ignora o direito da criança em ser vista como competente e a ter espaço de participação.

A autora compara/distingue estes dois modos de fazer pedagógico, primeiro no processo do ensino-aprendizagem, incluindo os objectivos, os conteúdos, os métodos e

os materiais; segundo, no âmbito da relação pedagógica e do papel dos seus diferentes intervenientes. Assim:

<b>Modo de fazer pedagógico transmissivo</b>		<b>Modo de fazer pedagógico participativo</b>
Objectivos	Adquirir capacidades pré-académicas / académicas Acelerar aprendizagens Compensar déficits	Promover o desenvolvimento Estruturar a experiência Envolver-se no processo de aprendizagem Construir as aprendizagens Dar significados às experiências Actuar com confiança
Conteúdos	Capacidades pré-académicas/académicas Persistência Linguagem adulta	Estruturas e esquemas internos mentais Conhecimento físico, matemático e social Metacognição Instrumentos culturais
Método	Centrado no professor Centrado na transmissão Centrado nos produtos	Aprendizagem pela descoberta Resolução de problemas Investigação
Material	Estruturados Utilização regulada por normas dadas pelo professor	Variados com utilização flexível Abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	Mudança comportamental observável, realizada através do ensino	Jogo livre e actividades espontâneas Jogo educacional Construção activa da realidade física e social
Etapas da aprendizagem	Simplex – complexo Concreto – abstracto	Períodos de aprendizagem e de desenvolvimento
Avaliação	Centrada nos produtos Comparação das realizações individuais com o que é norma	Centrado nos processos Centrada nos produtos e nos erros Centrada na criança individualmente Centrada no grupo/turma Reflexiva das aquisições e realizações

Tabela 9: *Modos de fazer pedagogia: características do processo de ensino aprendizagem (Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007)*

Concomitantemente:

Modo de fazer pedagógico transmissivo		Modo de fazer pedagógico participativo
Motivação	Reforços selectivos exteriores, do professor	Interesse intrínseco da própria tarefa Motivação intrínseca da criança
Actividade da criança	Discriminação de estímulos exteriores Evitar erros Corrigir erros Assumir as funções de respondente	Questionamento Planeamento Experimentação e confirmação de hipóteses Investigação Cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	Diagnosticar Prescrever objectivos e tarefas Dar informações Moldar e reforçar Avaliar produtos	Organiza o ambiente Escuta e observa Avalia Planifica Formula perguntas Relaciona os interesses e conhecimentos da criança e do grupo à cultura Investiga <sup>26</sup>
Interacção	Professor – criança: alta Criança – criança: baixa Criança – material: baixa	Professor – criança: alta Criança – criança: alta Criança – material: alta
Tipos de agrupamento	Pequeno grupo	Individual Pequeno grupo Grande grupo

Tabela 10: *Modos de fazer pedagogia: características da relação pedagógica e papéis dos seus intervenientes (Adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007)*

Se dissecarmos atentamente, ainda que em forma de síntese, constatamos nos modelos tradicionais/reprodutores/transmissivos, ou nos modos de fazer pedagogia transmissivos, um sentido unidireccional, centrado na lógica dos saberes a serem transmitidos de forma previsível e segura, assumindo o adulto/professor o papel de reprodutor/transmissor e a criança/aluno a identidade receptora. Por outro lado, nos modelos actuais/construtivos, ou nos modos de fazer pedagogia participativos, assume-se a integração e a construção dos saberes, bem como a *"intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação de cultura a que chamamos educação"* (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19)<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Acrescentamos: reflecte, (re)constrói.

<sup>27</sup> Na fonte, o português utilizado é o do Brasil.

## 2. Convivendo com diferentes modelos

Se os modelos behavioristas, em concreto a pedagogia por objectivos, caracterizaram a escola portuguesa durante as últimas décadas do século XX, outras alternativas começaram a ser discutidas e a constituírem-se como verdadeiras opções no âmbito da conceptualização, da organização e do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo em consideração a especificidade e as finalidades quer da Educação Pré-escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o enfoque que determinados modelos fazem no âmbito da aprendizagem e construção do pensamento crítico e a necessidade dos educadores e dos professores (em função dos conteúdos, dos objectivos e dos próprios alunos) conjugarem diferentes modelos de ensino, iremos, de seguida, seleccionar quatro possibilidades, ao seu dispor, para a organização do processo de ensino e de aprendizagem<sup>28</sup>. Como salienta Arends (2008), nenhum dos modelos é necessariamente melhor do que os outros e todos eles necessitam de ser adaptados para responderem às necessidades de alguns alunos. Não deixaremos, no entanto de, mais adiante e em particular, considerar os modelos pedagógicos que alimentam a organização curricular na Educação Pré-escolar.

Assim, passaremos a considerar:

---

O ensino baseado na exposição	Modelo centrado no professor
O ensino de conceitos	Modelo centrado no professor
A aprendizagem baseada em problemas	Modelo centrado no aluno
A aprendizagem cooperativa	Modelo centrado no aluno

---

### 2.1 Modelo de ensino baseado na exposição

O **modelo de ensino baseado na exposição** fundamenta-se em três ideias associadas e que dizem respeito à estrutura e organização do conhecimento, ao conceito de aprendizagem verbal significativa e à representação e aquisição do conhecimento na índole da psicologia cognitiva.

---

<sup>28</sup> Embora seja difícil separar o processo de ensinar e o processo de aprender, neste sub capítulo vamos tratar de modelos de organização e desenvolvimento do primeiro processo e, noutro capítulo, trataremos do segundo processo.

Da estrutura e organização do conhecimento, o modelo importa para a escola e para os seus currículos, em particular, a organização e a estrutura disciplinar que organiza os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos.

No âmbito do conceito de aprendizagem verbal significativa, reflectem-se no modelo, as ideias de Ausubel (1963, destacado por Arends, 1997, p.272) que considerava que a primeira função da escola "*é a organização da informação para os estudantes e a exposição das ideias de uma forma clara e precisa*", devendo por isso ponderar sobre a estrutura cognitiva dos alunos, pois ela determina a forma como cada um lida com novas ideias e relações. Esta estrutura cognitiva assenta na forma como a mente humana organiza as suas ideias e atribui significado a novos conteúdos, significado esse que resulta da ligação a estruturas cognitivas de aprendizagens já consolidadas anteriormente. Tais significados necessitam de ser construídos com clareza e sem ambiguidade, decorrendo de duas condições: a exposição dos conteúdos de forma significativa, salientando os factos, as ideias e os conceitos; e a capacidade de relacionar os novos conteúdos ao conhecimento e estruturas cognitivas anteriormente construídas pelos alunos, preparando o seu pensamento para a recepção de novas informações.

Nesse sentido, Ausubel preconiza, como principal estratégia pedagógica, a utilização de "*organizadores prévios*" que alimentem a clareza e a precisão nas diferenças e semelhanças entre o que é necessário aprender e o que já foi anteriormente aprendido, ou que já existe na estrutura cognitiva, tornando a informação significativa. Estes organizadores são afirmações feitas pelo professor, antes da exposição de novos conteúdos, e que ajudam os alunos a usar o seu conhecimento prévio.

A psicologia cognitiva da aprendizagem concorre, igualmente, para ajudar a explicar como a informação e os conteúdos escolares devem ser expostos aos alunos, de forma a facilitar o seu pensamento activo e o processamento cognitivo, considerando as ideias de Ausubel (aprendizagem verbal significativa), de Bruner (estrutura do conhecimento) e também de Gagné (tipos de conhecimento - declarativo e procedimental; representação do conhecimento e processamento da informação). Sendo o conhecimento declarativo o "*conhecimento acerca de algo*" (Arends, 1997, p.272) e o conhecimento procedimental "*o conhecimento acerca de como fazer algo*" (Arends, op.cit., p.273), Anderson & Krathwohl (2001, citados por Arends, 2008) juntam-lhe o conhecimento factual<sup>29</sup>, o conhecimento conceptual<sup>30</sup> e o conhecimento

---

<sup>29</sup> Conhecimento factual diz respeito ao conhecimento dos elementos básicos de um tema (Arends, 2008).

metacognitivo. O conhecimento factual e o conhecimento conceptual incluem o conhecimento oral. O conhecimento metacognitivo diz respeito à consciência que cada um tem dos seus processos cognitivos.

Assume-se, similarmente, como contributo, o conceito de memória de trabalho dos alunos e o de memória a longo prazo. A informação registada na memória de trabalho pode perder-se a curto prazo, enquanto que a registada na memória a longo prazo irá perdurar no tempo e organizar-se em conhecimento verbal, competências intelectuais, imagens e episódios (Arends, 1997, 2008). Na abordagem a novos conteúdos, as informações retidas na memória a longo prazo são reactivadas para a memória de trabalho.

O sujeito constrói os diferentes tipos de conhecimento através de diferentes formas. O modelo de exposição contribui para a construção do conhecimento factual simples (que entra na mente através da visão ou da audição e é detectado pela memória a curto prazo) e do conhecimento conceptual (Arends, 2008).

Decorrendo de tais contributos (que o conhecimento é organizado e estruturado em proposições básicas que podem, no entanto, diferir de pessoa para pessoa e que a aprendizagem de novas ideias decorre do conhecimento prévio e das estruturas cognitivas já existentes), os professores devem preparar a sua tarefa de ensinar, organizando de forma reflectida e competente, os conteúdos que os alunos devem aprender; seleccionando e disponibilizando-lhes organizadores prévios que permitam a integração de novas aprendizagens; dando-lhes pistas para que recuperem a informação da memória a longo prazo para a memória de trabalho. A clareza e o entusiasmo do professor determinam, também, a eficácia do modelo da exposição.

Encontramos o tributo da psicologia cognitiva para o desenvolvimento do modelo da exposição, na afirmação de que o ser humano processa o conhecimento em unidades básicas – preposições ou ideias. Assim como os professores organizam os conteúdos de acordo com uma estrutura, também os alunos organizam o conhecimento em preposições e redes de preposições que filtram e determinam a integração e retenção das novas informações.

Arends (1997, 2008) apresenta-nos, deste modo, a sintaxe do modelo:

---

<sup>30</sup> Conhecimento conceptual é o conhecimento das inter relações existentes entre os elementos básicos (Arends, 2008).

Fase	Comportamento do Professor
Fase 1 – Apresentar objectivos e induzir a prontidão	Explica os objectivos e prepara os alunos para a aprendizagem.
Fase 2 – Apresentar o organizador prévio	Apresenta o organizador prévio, assegurando que se activa o conhecimento prévio dos alunos.
Fase 3 – Expor os conteúdos a aprender	Expõe os conteúdos para a aprendizagem, atendendo à sua sequência lógica e ao seu significado para os alunos.
Fase 4 – Consolidar e generalizar o raciocínio do aluno	Faz perguntas, clarifica respostas dos alunos, generaliza o raciocínio e encoraja o pensamento crítico

Tabela 11: *Sintaxe do modelo de exposição* (Adaptado de Arends, 1997, 2008)

O ambiente de aprendizagem para o desenvolvimento do modelo deve incluir boas condições para a exposição do professor e boas condições para a audição dos alunos. Os alunos devem estar constantemente motivados para ouvir o professor, que pode apoiar-se em meios audiovisuais. Na fase quatro, da sintaxe do modelo, o ambiente deve favorecer as interacções entre os alunos e os alunos e o professor.

O grande objectivo é expor de forma clara e directa para, assim, ajudar os alunos a adquirirem e reterem informações necessárias, ajudando-os a construir e aumentar as suas estruturas conceptuais e, em simultâneo, desenvolverem o raciocínio, através de questionamento, discussão e diálogo.

A intervenção do professor deve ser devidamente organizada e fundamentada, devendo desenvolver-se numa fase prévia à aula, numa fase interactiva (durante a aula) e numa fase posterior (depois da aula).

Na fase prévia, ou de planificação, o professor deve definir os objectivos e os conteúdos da exposição, definir o conhecimento prévio e estruturas cognitivas dos alunos e seleccionar os organizadores prévios adequados e o modo como os vai utilizar. Na fase interactiva desenvolve as quatro fases que compõem a sintaxe do modelo: explica os objectivos, apresenta o organizador prévio, expõe o conteúdo a aprender e verifica a compreensão e permite a generalização do raciocínio do aluno.

As tarefas posteriores consistem em testar (não apenas na memorização da informação mas a todos os níveis do conhecimento) e classificar os alunos. Tratando-se de alunos mais novos, esta testagem deve ser frequente, ao invés de ser demasiado espaçada no tempo.

Centrado no professor, o principal objectivo deste modelo é concorrer para três resultados de aprendizagem:

- *"adquirir e assimilar novas informações;*
- *alargar as estruturas conceptuais;*
- *desenvolver hábitos de escutar e de pensar"* (Arends, 2008, p.257).



A utilização em exclusivo, no ensino de crianças mais novas, parece-nos redutora e, como tal, ela deve estar associada a outras formas de ensinar. Sendo a exposição oral uma forma de expor e ensinar conteúdos declarativos, devem os professores, no contexto da escola actual, associar-lhe modelos que permitam, nomeadamente, a aprendizagem de conteúdos procedimentais e do pensamento crítico necessários à construção de competências escolares e sociais. Esta associação, permitida pelo conhecimento científico, pedagógico e profissional dos professores, pode arrogar-se como a fórmula para a construção da escola das competências, por oposição à escola cujo principal objectivo é o da aquisição e retenção da informação.

Como Arends acentua (1997, 2008) a assumpção deste modelo está associada ao objectivo que o professor pretende atingir e dos alunos com quem o desenvolve. O mesmo autor apresenta-nos algumas investigações sobre a validade de utilização do modelo, que enfatizam a influência do conhecimento prévio na aprendizagem de novas informações e competências, nomeadamente na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita. Mosenthal (1985, referido por Arends, 2008), ao desenvolver um estudo sobre a influência do conhecimento prévio na produção de narrativas por crianças do 4.º ano de escolaridade, demonstra que os alunos das turmas em que os professores usaram o seu conhecimento prévio, produziram histórias mais complexas e criativas do que alunos cujos professores não utilizaram o seu conhecimento prévio.

Alguns estudos, igualmente referidos por Arends (2008), avalizam o modelo desde que, no seu desenvolvimento, se conjuguem a clareza (Hiller, Gisher & Kaess, 1969), e o entusiasmo do professor (Rosenshine, 1970, Collins, 1978).

Ensinar a crianças mais novas, e no âmbito de uma convenção monodocente, as exposições formais feitas pelo professor, naturalmente, não devem acontecer de forma exclusiva e devem estar sempre associadas a outras formas de ensinar e de aprender: *"Quando se equilibram as oportunidades (...) podem incentivar-se todas as crianças a participar na vida da sala de aula de acordo com a sua preparação individual"* (Katz & Chard, 1997, p.90).

## 2.2 Modelo de ensino de conceitos

No âmbito dos modelos de processamento da informação, destacamos agora o **modelo de ensino de conceitos**, cujo principal objectivo é ajudar os alunos a adquirir e desenvolver conceitos básicos que são necessários à continuidade da sua aprendizagem e ao desenvolvimento do seu pensamento de ordem superior. *"Concept teaching provides a chance to analyse the students' thinking process and to help the develop ore effective strategies"* (Joyce, Calhoun & Hopkins, 1997, p.53). Por este

facto, a aprendizagem de conceitos deve iniciar-se precocemente e desenvolver-se ao longo da vida do sujeito, complexificando-os, quer em contexto escolar, quer fora dele, através de uma compreensão mútua entre as pessoas e como base das interacções verbais.

Na base do modelo estão contributos de natureza variada, embora se destaquem, os contributos da psicologia, através de Piaget, Bruner, Ausubel e Gardner, entre outros. Os seus contributos elucidam-nos sobre o modo como o pensamento conceptual das crianças e dos jovens se vai desenvolvendo e indicam-nos como o processo de ensino nisso pode interferir. As crianças iniciam a aprendizagem dos conceitos desde muito cedo, ainda bebés. Por volta dos nove e os doze meses começam a separar e a mostrar preferência por determinados objectos. Estas actividades, de separação de objectos, conduzem a criança à classificação e à generalização que são a base da aprendizagem de conceitos. Entre os três e os cinco anos, as crianças também começam a desenvolver conceitos mais complexos, espaciais e temporais, que influenciam o seu desenvolvimento linguístico e o seu desenvolvimento intelectual (Jants, 1997).

Para além da informação que a escola considera necessária que os alunos aprendam, no âmbito deste modelo, considera-se a necessidade de ensinar os alunos a pensar, a partir da aprendizagem de conceitos que permitem classificar objectos e ideias, criando regras e princípios que constituirão as *'redes de ideias'* que irão orientar o pensamento.

Na escola, o conceito tem um sentido preciso e diz respeito à categorização do conhecimento e da experiência, esperando que o aluno reconheça um caso particular e o inclua numa classe geral de objectos que partilha determinados atributos. É um conjunto de informações ordenadas que dizem respeito às propriedades de um objecto, de um evento ou processo, e que o permitem relacionar ou distinguir de outros, em termos singulares ou em termos de classes. Novak e Gowin (1996, p.20) definem *"conceito como uma regularidade nos acontecimentos ou nos objectos que se designa por um certo termo"*. Ausubel (1978), citado por Ontoria, Ballesteros, Cuevas, Giraldo, Gómez, Martín, Molina, Rodríguez & Velez (2003), define o conceito como um objecto, um evento, situação ou propriedade que possui um atributo de critério comum e que se designa através de um símbolo ou signo. Gelman (2009) entende o conceito como uma representação mental que organiza a experiência, que corresponde a categorias das coisas do mundo, bem como dos sentimentos ou das ideias abstractas.

Um conceito inscreve um nome, um rótulo e uma definição mais ou menos precisa. São os rótulos e as definições que possibilitam a compreensão mútua e a comunicação entre as pessoas que utilizam o mesmo conceito. Os conceitos são

categorizados e rotulados, classificando-se em três tipos: conjuntivos (os que têm estruturas de regras constantes), disjuntivos (os mais latos e flexíveis, com conjuntos alternativos de atributos e com regras estruturantes que não são constantes) e relacionais (aqueles cujas regras estruturantes dependem das relações). Os atributos dos conceitos conjuntivos são os mesmos, independentemente do contexto social; os atributos e os rótulos dos conceitos disjuntivos e dos conceitos relacionais alteram-se de um contexto social para o outro. Os atributos do conceito podem ser críticos (os que separam um conceito de todos os outros) ou não críticos (os que se podem não encontrar em todos os membros da classe do conceito).

A aprendizagem dos conceitos desenvolve-se no âmbito do conhecimento conceptual e do conhecimento procedimental. O primeiro diz respeito à capacidade para *"aprender a definir um conceito com base num determinado critério (...) e reconhecer a relação do conceito com outros conceitos"*. O segundo, diz respeito a *"um conceito que se refere à capacidade de o estudante utilizar o conceito de uma forma discriminativa. Isto envolve a capacidade de utilizar atributos que definem o conceito para o comparar e contrastar com conceitos similares mas diferentes"* (Jants, 1997, p.306).

O processo de ensinar conceitos compreende, ainda, a apresentação racional de exemplos (que devem ser seleccionados pelo professor, atendendo à sua familiaridade com a classe do conceito e à clareza com que os exemplos típicos são apresentados aos alunos antes dos exemplos atípicos) e de *'não-exemplos'*. A apresentação dos exemplos pode fazer-se através de um método expositivo ou da *'regra-para-o-exemplo'* ou do método interrogativo do *'exemplo-para-a-regra'*. No caso da *'regra-para-o-exemplo'*, mais adequado quando os alunos pouco ou nada compreendem sobre o conceito, define-se primeiro o conceito, colocando a tónica no rótulo e na definição, reforçando a sua compreensão através dos exemplos e dos *'não-exemplos'*. É a abordagem da *'instrução directa'*. Quando se usa o método interrogativo, os alunos já possuem alguma compreensão sobre o conceito e apresentam-se primeiro os exemplos e os *'não-exemplos'* para que os alunos descubram ou adquiram por si, e através de um processo de raciocínio indutivo, o conceito. Esta abordagem, baseada nos estudos de Bruner (Jants, op.cit), designa-se de *'aquisição de conceitos'*.

Para além da utilização de exemplos e de *'não-exemplos'*, a aprendizagem de conceitos pode recorrer às imagens visuais ou mentais, sendo estas apropriadas ao ensino de crianças mais novas. Bruner, citado por Joyce & Weil (1980, p.31), defende que a compreensão do conceito é desenvolvida pelas crianças quando elas se apropriam dos seus cinco elementos chave: *"(...) (1) name; (2) examples (positive and*

*negative*); (3) *attributes (essential and nonessential)*; (4) *attribute values*; and (5) *rule*".

A sintaxe do modelo de ensino de conceitos pode, assim, apresentar-se:

Fase	Comportamento do Professor
1ª Fase – Apresentar os objectivos e estabelecer a prontidão	Explica os objectivos e os procedimentos a desenvolver. Prepara os alunos para aprender.
2ª Fase – Apresentação de exemplos e de 'não-exemplos'	Na abordagem da apresentação directa, explica o nome do conceito, identifica-lhe os atributos críticos e apresenta exemplos e ' <i>não-exemplos</i> '. Na aquisição de conceitos, apresenta os exemplos e os ' <i>não-exemplos</i> '. Os alunos, indutivamente, alcançam o conceito e os seus atributos.
3ª Fase – Testar a aquisição	Apresenta exemplos e ' <i>não-exemplos</i> ' suplementares para testar a compreensão do conceito. Solicita aos alunos os seus próprios exemplos e ' <i>não-exemplos</i> '.
4ª Fase – Analisar o raciocínio e integrar a aprendizagem	Leva os alunos a pensarem sobre o seu próprio processo de pensamento. Solicita-lhe que examinem as suas decisões e consequências das suas escolhas. Auxilia os alunos a integrar a nova aprendizagem relacionando o conceito com outros conceitos.

Tabela 12: *Sintaxe do modelo de ensino de conceitos* (Adaptado de Jants, 1997)

Esta sintaxe requer um ambiente de aprendizagem com uma estrutura moderada. Seleccionando criteriosamente o conceito e os exemplos e '*não-exemplos*', com base nos antecedentes e experiências de vida dos alunos, bem como a melhor altura para o introduzir (fase prévia ou planificação), o professor responde às ideias dos alunos, encoraja-os a participar e apoia-os no desenvolvimento do seu raciocínio. Encoraja-os, também, na verificação da compreensão do conceito e na exploração dos processos do seu pensamento (fase interactiva). O aluno precisa de estar atento e formar conceitos a partir de experiências concretas ou de relacionar os novos conceitos com outros que já possui. Numa fase posterior, o professor deve comparar o seu programa de avaliação com os objectivos específicos do modelo.

O modelo de ensino de conceitos, centrado no professor, é referido pela investigação como sendo adequado a crianças pequenas e à compreensão de pequenas quantidades de informação. A selecção dos conteúdos pode ser feita a partir dos conceitos-chave inscritos nos currículos ou emergir dos contextos de relação professor-aluno e espera-se que os alunos aprendam conceitos específicos; aprendam a natureza dos conceitos; desenvolvam o raciocínio lógico e o pensamento de ordem superior e desenvolvam a comunicação.

Conjugado com outros, parece-nos possível de utilizar em contextos pré-escolares ou do 1.º Ciclo e pode contribuir para que as crianças construam algumas

competências essenciais, transversais ou específicas, nomeadamente aquelas que dizem respeito à construção e utilização do pensamento de ordem superior. *"We have seen teachers use the model very successfully with kindergarten children, who love the challenge of the inductive activity"* (Joyce & Weil, 1980, p.44). Nestes casos, os conceitos e os exemplos e *'não-exemplos'* devem ser simples e ter curta duração. A terceira fase da sintaxe nem sempre é verificada e os educadores desempenham um papel muito importante: *"While helping children work inductively can be an important goal in itself, the teacher should also have more specific goals to be obtained by using this model"* (Joyce & Weil, 1980, p.44).

Katz & Chard (1997) chamam a atenção para o cuidado na escolha e na exploração de conceitos com crianças pequenas. A esse propósito relatam *"o ritual do calendário"* com um grupo de crianças de quatro anos a quem a Educadora vai perguntando, sucessivamente, *"que dia é hoje?"*, *"que dia foi ontem?"*, *"o que é que vem a seguir ao 18?"* e na forma como vai direccionando as respostas das crianças que se comportam como se compreendessem os conceitos. Sobre o *"ritual do calendário"* dizem as autoras: *"De acordo com dados normativos sobre a compreensão que as crianças têm do tempo (J. Blyth, 1984), o grupo observado no ritual do calendário compreendeu provavelmente pouco ou nada dos conceitos envolvidos no calendário. (...) Às crianças de quatro anos falta preparação para dominar os conceitos básicos do calendário"* (Katz & Chard, 1997, p.39). Querendo demonstrar que a aprendizagem de conceitos requer maturidade intelectual e, por isso, deve ser devidamente ponderada na eleição dos próprios conceitos e na forma como o educador/professor conduz a sua exploração com crianças pequenas, as autoras salientam que se este for um *"ritual"* esporádico, certamente não influirá nas aprendizagens seguintes da criança, mas se ele for sistematicamente repetido pode produzir falta de confiança, confusões e dúvidas, ou em extremos, enfraquecer a sua inteligência.

Afirmando o papel de mediador que o educador/professor desempenha, Fleer (2008, p.284), após ter desenvolvido um estudo sobre a aprendizagem de conceitos por crianças pequenas, salienta que *"Knowing how everyday concepts and scientific concepts can be interlaced within play-based contexts is important for building pedagogical approaches for early childhood education"*.

Freitas & Araújo (2005), salientando que nas últimas duas ou três décadas o ensino de conceitos não tem sido objecto de abordagens didácticas ou de qualquer investigação em educação, apresentam-nos o desenvolvimento de um projecto realizado com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse contexto, foi utilizado o ensino de conceitos, utilizando o modelo de exemplos e de *'não-exemplos'*, para o tema em estudo (meios de transporte) e também para iniciar as crianças num

processo de reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Referem as autoras que, ao modelo utilizado, se associaram o uso de narrativas, jogos e trabalho de projecto, culminando com a aprendizagem de conceitos estruturantes, com a utilização de mapas de conceitos. O resultado foi a participação activa das crianças e a sua expressão da articulação de várias dimensões das aprendizagens realizadas.

As autoras salientam que na utilização do ensino de conceitos é fundamental uma certa continuidade e que os professores o devem promover com alguma periodicidade, bem como promover a construção de mapas de conceitos centrados no aluno, que promovam destrezas que não só a repetição memorística da informação e que promovam o desenvolvimento harmonioso e global do aluno (Ontoria, et. al., 2003).

### **2.3 A aprendizagem baseada em problemas**

A **aprendizagem baseada em problemas** é uma abordagem conceptual utilizada por educadores e professores quando o seu principal objectivo é promover nas crianças a aprendizagem do pensamento de ordem superior, ou seja, levá-los a aprender a colocar questões, a procurar respostas e soluções e a construir ideias e teorias acerca do mundo.

Conceptualmente podemos compará-la aos modelos de ensino pela descoberta e aprendizagem cooperativa, distinguindo-se, fundamentalmente, pela intervenção do professor no processo de ensino – ao professor cabe colocar problemas e promover o diálogo, fazer perguntas e facilitar a investigação. Ao colocar questões e problemas, está a facilitar a pesquisa e a descoberta, o que só é possível quando ele próprio tem conhecimento sobre o pensamento e a natureza do discurso humano no processo de aprender a pensar (Arends, 1997). Através de processos dinâmicos e de negociação, os estudantes aprendem a estabelecer a interacção entre os saberes escolares e os da vida social, resolvendo problemas (Joyce & Weil, 1980).

Com raízes desenvolvidas a partir da psicologia cognitiva, da qual resulta o conhecimento sobre a forma como os alunos aprendem, como adquirem informação e como se desenvolvem cognitivamente, entende-se que este modelo do ensino não é apropriado para transmitir uma grande quantidade de materiais de aprendizagem ou quantidade de informação aos alunos.

As bases filosóficas do modelo remontam a Dewey e à sua expressão da sala de aula como 'laboratório' de investigação e de resolução de problemas da vida real e quotidiana. Tanto Dewey (1916) como Kilpatrick (1918), citados por Arends (2008, p.385), *"defenderam que aprendizagem nas escolas deveria ser intencional e não*

*abstracta, e que esta teria melhores resultados com pequenos grupos de crianças empenhadas em projectos do seu interesse e selecção*".

Por seu lado, as teorias construtivistas da aprendizagem, e nomes como Piaget ou Vygotsky, sustentam teoricamente o modelo e evidenciam *"a necessidade que os aprendentes têm de investigar o ambiente que os rodeia e de construir conhecimentos significativos do ponto de vista pessoal (...)"* (Arends, 2008, p.385). Não sendo o conhecimento estático, o sujeito aprendente confronta-se com novas experiências e, assim, vai construindo ou modificando os conhecimentos adquiridos anteriormente, quer seja por influência dos estádios de desenvolvimento intelectual, posição de Piaget, ou pelos aspectos sociais da aprendizagem, no entender de Vygotsky. Tais posições, remetem para um certo protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, rompendo com as concepções tradicionais do saber escolar e da aprendizagem enquanto aquisição de conhecimentos que apenas outros nos transmitem. Por oposição, e numa afirmação construtivista, o saber e a aprendizagem resultam de processos dinâmicos e interactivos em que se interpreta e reinterpreta a informação através da construção de modelos explicativos que se vão complexificando e tornando cada vez mais abrangentes e da assumpção de que o saber se constrói problematizando o real.

Podemos enunciar os principais objectivos da aprendizagem baseada em problemas:

- permitir que as crianças desenvolvam as competências de pesquisa e de resolução de problemas;
- permitir que os alunos construam comportamentos e competências sociais associadas a papéis de adultos;
- permitir que os alunos se tornem aprendentes autónomos, independentes e confiantes nas suas próprias capacidades para aprender.

Os alunos podem investigar problemas da vida real, a par ou em pequenos grupos. A planificação do professor deve ser cuidadosa, de forma a facilitar as interacções. Começa com a tomada de decisão acerca dos objectivos a perseguir durante a aula – centrados nas competências intelectuais e de pesquisa, na compreensão do papel dos adultos, na aprendizagem da autonomia.

A planificação prossegue com a identificação das situações problemáticas adequadas. Independentemente de serem os alunos a definir a situação problemática, ou de ela ser seleccionada pelo professor, esta deve caracterizar-se por ser real, possuir um *"sentido de mistério ou de confusão"* (Arends, 2008, p.390), ser significativa e adequada ao desenvolvimento intelectual dos alunos, ser simultaneamente abrangente (para que os professores consigam alcançar os objectivos

de ensino) e restrita (para que possam ser concretizadas no tempo, no espaço e em recursos) e ser desenvolvida pelo grupo.

O professor, na fase da planificação, deve ainda organizar os recursos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Estes devem ser diversificados, incluírem a sala de aula ou estarem disponíveis na biblioteca, na sala de informática ou, até, fora da escola, e associarem-se a várias técnicas como, por exemplo, a observação ou a entrevista.

Durante a aula, o professor começa por explicitar os objectivos, descrever o que os alunos devem fazer, explicando processos e procedimentos. Encoraja os alunos a expressarem ideias de forma livre e aberta e assegura que todos tenham oportunidade de contribuir para a pesquisa e para partilhar ideias. Em simultâneo, ajuda os alunos a planificar as tarefas e a redigir os relatórios que devem incluir a discussão das hipóteses e a apresentação das soluções para o problema. Cabe-lhe, também, a tarefa de auxiliar os alunos na organização dos artefactos<sup>31</sup> e das exposições que podem assumir um carácter restrito ou, pelo contrário, incluir outros alunos, professores ou pais e comunidade.

As estratégias utilizadas são centradas no aluno e permitem *"a construção de um pensamento crítico e de competências de raciocínio"* (Delisle, 2000, p.12), pois *"ajudar o aluno a dominar a informação necessária para a resolução de um problema e construção das respectivas competências de raciocínio analítico é, no mínimo, tão importante como memorizar uma resposta predefinida"*.

O processo de ensino-aprendizagem baseado em problemas conclui-se com a análise e avaliação através de actividades orientadas centradas nos processos de pensamento, das competências intelectuais e de investigação que foram utilizadas.

Podendo sofrer ajustes, em função da particularidade de alguns conteúdos, podemos desenhar a sintaxe do modelo nas seguintes fases principais:

---

<sup>31</sup> Arends (2008) salienta que estes vão para além dos relatórios escritos e incluem outros elementos, como vídeos sobre o problema ou as soluções propostas, apresentações multimédia ou informáticas.



Fase	Comportamento do Professor
Fase 1 – Orientar os alunos para o problema	Explicita os objectivos, identifica os requisitos de logística e motiva os alunos para as actividades de pesquisa.
Fase 2 – Organizar os alunos para o estudo	Auxilia os alunos a definir e organizar as tarefas de estudo que se relacionam com o problema.
Fase 3 – Supervisionar e orientar a investigação independente e em grupo	Encoraja os alunos a colocarem questões sobre a situação-problema de forma a obterem informação, a fazer experiências e a procurar explicações e soluções.
Fase 4 – Criar; desenvolver e apresentar artefactos e exposições	Ajuda os alunos a planificar e a preparar os artefactos necessários e a partilhar o seu trabalho com os colegas.
Fase 5 – Analisar e avaliar o processo de resolução de problemas.	Leva os alunos a pensar sobre os seus próprios processos intelectuais e sobre o processo de investigação desenvolvido.

Tabela 13: *Sintaxe do modelo de aprendizagem baseada em problemas apresentada por Arends (2008).*

A aprendizagem baseada em problemas pode ser utilizada em contextos formais de educação de crianças mais novas. Com elas é necessário estabelecer, de forma clara, regras e rotinas de funcionamento, orientando-as para que aprendam a gerir o seu tempo e a trabalharem em autonomia. Em tarefas diversificadas, as crianças mais novas podem trabalhar a pares ou em pequenos grupos, sendo orientados de forma precisa pelo professor e monitorizadas, delineando os requisitos dos trabalhos para todos; informando os alunos sobre o seu desempenho e realizando registos (Arends, 2008, Joyce & Weil, 1980, Katz & Chard, 1997).

Aprender através da resolução de problemas ajuda as crianças a construírem o pensamento de ordem superior, accionando processos de pensamento de natureza abstracta e concreta, ou da vida real, de uma forma interdisciplinar. Conjugá-la com outros modelos pode permitir que os alunos se tornem independentes e autónomos na sua aprendizagem.

O método de projecto, rubricado por Dewey e Kilpatrick, é uma das suas expressões, sendo utilizado em salas de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo. Kilpatrick (2007) assume a validade do trabalho de projecto quando afirma que o professor tem o dever de guiar e orientar o aluno nos seus interesses e realizações presentes, tendo em vista outros interesses e realizações maiores que a vida social exige, pois a educação existe na vida e para a vida. Ou seja, o trabalho de projecto tem o mérito de ensinar a aprender contemplando o saber, a construção do saber e a autonomia dos processos sociais e cognitivos.

*“(...) o trabalho de projecto como abordagem à primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e*

*do que é aprendido*" (Katz & Chard, 1997, p.5). As crianças são estimuladas à interacção com outros (pessoas e objectos) e com o ambiente, desenvolvendo um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, é fundamental que participem activamente nas situações e na resolução dos problemas do quotidiano. Adquirem conhecimentos e desenvolvem competências por via da resolução de problemas, resolvendo dificuldades e aumentando o conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam. Diríamos que a abordagem de projecto na Educação de Infância favorece objectivos intelectuais, mas também de expressão e de relação, permite o equilíbrio de actividades, estabelece um entendimento de escola '*como vida*' e como comunidade, por via do ensino, entendido como '*um desafio*'.

*"Nos contextos da Educação Pré-escolar, os projectos figuram entre muitas outras actividades disponíveis. Materiais adequados e oportunidades para a brincadeira espontânea dentro e fora da escola, a leitura de histórias, música e outros elementos do currículo pré-escolar habitual permanecem paralelos ao trabalho de projecto"* (Katz & Chard, 1997, p.20).

A intervenção pelo projecto, enquanto metodologia de trabalho em Educação de Infância, pode permitir o desenvolvimento de programas e currículos diversos e como é salientado por Katz & Chard (1997), os trabalhos de investigação e estudo do desenvolvimento e da aprendizagem subscrevem a perspectiva de que a "*abordagem de projecto*" contribui para a estimulação e valorização do desenvolvimento intelectual e social das crianças. São exemplos, os estudos sobre desenvolvimento que lhe atribuem duas dimensões – a normativa e a dinâmica (Maccoby, 1984; Radke-Yarrow, 1987, citados por Katz & Chard, 1997) e pelos quais se infere que "*o juízo profissional daquilo que as crianças mais novas deveriam fazer leva em linha de conta não apenas o que elas conseguem fazer em determinadas idades, isto é a dimensão normativa do desenvolvimento, mas também os melhores conhecimentos disponíveis sobre os efeitos dinâmicos e cumulativos a longo prazos das escolhas que estão à mão*" (Katz & Chard, 1997, p.40).

As autoras destacam também quatro categorias de objectivos de aprendizagem (os conhecimentos<sup>32</sup>, as capacidades<sup>33</sup>, as predisposições<sup>34</sup> e os sentimentos<sup>35</sup>) e o contributo da investigação desenvolvida sobre eles. No que se refere aos conhecimentos, relevam a ideia de que, à medida que as crianças crescem, vão

---

<sup>32</sup> Conhecimentos relacionados com assuntos, esquemas, ideias, factos, conceitos, informações, histórias, mitos (Katz & Chard, 1997).

<sup>33</sup> Capacidades são unidades de acção distintas realizadas num espaço de tempo curto e que podem ser observadas facilmente (Katz & Chard, 1997).

<sup>34</sup> Predisposições são hábitos da mente, tendências para reagir a situações (Katz & Chard, 1997).

<sup>35</sup> Sentimentos são estados subjectivos emocionais ou afectivos (Katz & Chard, 1997).

organizando os conhecimentos de uma forma taxonómica, hierárquica e armazenam-nos na memória de forma mais complexa, envolvendo-se as crianças mais novas de forma intensa *"na busca da compreensão das suas experiências"* (Donaldson, 1983, citado pelas autoras) e encontrando sentido na experiência através das predisposições (Blyth, 184, referido pelas autoras). Tais afirmações recomendam que os educadores/professores devam ajudar a criança a encontrar sentido para as suas experiências.

Ainda no âmbito dos conhecimentos – comportamentais (formas de executar procedimentos e papéis e de executar capacidades) e representativos (representações mentais dos conceitos, das ideias, factos e planos formados a partir da experiência directa e indirecta), salienta-se a ideia que quanto mais nova é a criança, mais as suas representações derivam do contexto comportamental da sua vida quotidiana e real. Carey (1986, p.1123, citado pelas mesmas autoras, p.45) diz que as crianças, os alunos *"adquirem compreensão relacionando o que estão a ler (ou a ouvir) com os conhecimentos que possuem, e isto requer um trabalho activo e construtivo"* que se pode encontrar nas abordagens de projecto. Os dois tipos de conhecimento vão interagindo à medida que a criança vai crescendo, embora na sequência desenvolvimental se parta dos conhecimentos comportamentais para os representativos. Este princípio determina que, nos currículos para as crianças mais novas, se fortaleçam os conhecimentos comportamentais e só depois se iniciem as representações abstractas que com esses estão relacionadas (Katz & Chard, 1997).

Sobre a aquisição, prática e aplicação de capacidades, as autoras advogam a pertinência do trabalho de projecto. A esse propósito, referem os estudos de French, (1985); Asher, Renshaw & Hymel (1982) e Gottman (1983) sobre a importância da competência social e da sua aquisição por crianças pequenas que pode ser apoiada pela utilização do trabalho de projecto, pois este, no seu desenvolvimento, inclui interacções sociais e os educadores/professores podem ajudar as crianças a fortalecer tal competência.

De igual relevância se reveste a competência comunicativa que pode ser incentivada através de trabalhos em pequenos grupos e projectos que motivem a conversação e em que o educador/professor solicita as ideias e opiniões das crianças (Bruner, 1980; Clark & Wade, 1983; Blank, 1985 citados por Katz & Chard, 1997).

Como as autoras referem, o trabalho de projecto tem em linha de conta a aquisição de conhecimentos, de capacidades, de predisposições e de sentimentos e deverá ser utilizado a par, ou conjugado, com outros modelos de ensino: quanto mais novas forem as crianças, maior deverá ser a variedade de modelos e de métodos. *"No entanto, tendo em conta a estabilidade e a exequibilidade, tende a ser de certa forma*

*limitada a variedade de métodos de ensino que se pode utilizar em determinados contextos"* (Katz & Chard, 1997, p.98).

Em Portugal, a utilização do trabalho de projecto em contexto Pré-escolar é incentivada pelo Ministério da Educação desde o lançamento da rede pública de jardins de infância. De acordo com Vasconcelos (1998) a maior parte dos projectos ficavam centrados em si mesmos. No entanto, a utilização do método de projecto tem vindo a acontecer em contextos Pré-escolares, quando utilizado de forma conjugada e no âmbito do modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa e do Modelo criado em Reggio Emília (Itália). Vasconcelos (1998, p.154), apoiando-se em Vigostky (1978), e em defesa da utilização do trabalho de projecto, afirma: *"O projecto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projecto 'projecta' as crianças 'para além do seu próprio desenvolvimento"*.

Quando se trata da utilização do trabalho de projecto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos assumi-la no desenvolvimento dos projectos curriculares, sendo utilizado na exploração de diferentes conteúdos (alguns dos quais referidos à Área Curricular da Matemática ou do Estudo do Meio nas quais identificamos, por parte do Ministério da Educação, o incentivo à utilização do modelo de resolução de problemas), ou nos propósitos da área curricular não disciplinar instituída pelo Decreto-Lei 6/2001, ou seja na Área de Projecto<sup>36</sup>

Esta área, *"na sua diversidade e tal como a nossa legislação a institui, define-se em função da valorização quer da dimensão interdisciplinar dos saberes escolares quer da contextualização e utilização do conhecimento, o que, no seu conjunto, pressupõe, entre outras coisas, que se valorize, em primeiro lugar, os interesses e as necessidades dos alunos como eixos configuradores e reguladores do conjunto de actividades que aí poderão ser desenvolvidas e, em segundo lugar, que se entenda o saber como resultado da actividade cognitiva e singular de um sujeito em interacção com outros sujeitos, mediada por um currículo que constitui a expressão de um património cultural entendido como socialmente relevante"* (Cosme & Trindade, 2001, p.20).

Os mesmos autores afirmam, através das ideias de Canário (1999) e de Chevallard (1991), a importância de tal área, quando os mesmos assumem a ruptura com a lógica escolar tradicional, com as concepções sobre o saber escolar e com a separação entre os conhecimentos declarativos e os saberes processuais. Estas rupturas, no fundo, afirmam a dimensão de formação global do aluno, que os currículos escolares devem assumir e saber articular – o conhecimento declarativo e o processual

---

<sup>36</sup> Não defendemos a sua utilização exclusiva na Área de Projecto. Ela pode ser combinada com outras formas de acesso, construção e utilização do saber.

– no âmbito da socialização escolar e da forma como o conhecimento é construído ou adquirido e na forma como o mesmo é utilizado.

A equação da utilização do trabalho de projecto, podemos alicerçá-la na afirmação de Delisle (2000, p.8): *“Quando os professores e as escolas omitem o nível da problematização – fornecer factos e procedimentos aos alunos sem lhes dar a oportunidade de desenvolverem as suas próprias questões e de eles próprios investigarem –, os alunos são capazes de memorizar matérias, mas não as compreenderão completamente nem serão capazes de as utilizar”*.

Enquanto método e um dos caminhos do modelo de ensino baseado na resolução de problemas, podemos, ainda, confirmar o seu sentido interdisciplinar (adequado à aprendizagem de crianças em idade Pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico), pois o recurso à análise e ao raciocínio faz com que os problemas atravessem diferentes áreas curriculares. Ao mesmo tempo, recorrer a este modelo e ou à metodologia de trabalho de projecto é criar espaços para a aprendizagem activa e significativa que permite que os alunos adquiram saberes e competências que permitam resolver problemas ou *“completar uma tarefa que seja altamente relevante para as vidas deles. Trata-se de um tipo de aprendizagem que lida com problemas que são ajustados, tanto quanto possível, às situações da vida real”* (Delisle, 2000, p.15).

## 2.4 A aprendizagem cooperativa

O **modelo de ensino de aprendizagem cooperativa**, para além de contribuir para que os alunos adquiram novas informações, que processem a informação já adquirida a partir de aprendizagens prévias e que aprendam a pensar, tem também como metas a aprendizagem de outras competências e objectivos sociais considerados relevantes. Assim, podemos esperar que, do seu desenvolvimento, os alunos alcancem bons desempenhos escolares, tolerância e aceitação da diversidade e construam competências sociais.

Na sua génese encontramos várias correntes de orientação pedagógica e podemos mesmo afirmar que a sua origem está na Grécia Antiga (Arends, 1997, 2008). Contudo, é nos Estados Unidos da América que os pedagogos, psicólogos e sociólogos contemporâneos impulsionam a orientação cooperativa dos processos de ensino e de aprendizagem. John Dewey está identicamente associado a este modelo de ensino. Também a ele se associam os contributos dos teóricos dos estudos das relações intergrupos, da psicologia social e da teoria dos pequenos grupos e da aprendizagem experiencial.

De Dewey salienta-se a concepção de educação e de escola centrada na sociedade e de '*laboratório*' para aprendizagens da vida real que exige aos professores a criação de ambientes de aprendizagem caracterizados por processos científicos e democráticos, envolvendo os alunos na resolução de problemas relevantes, quer em termos sociais quer interpessoais. Em seu entender, a criança deve aprender na escola, de forma directa, a experiência da vida e não só '*decorar*' lições (Dewey, 2002).

Estrategicamente, o pedagogo, sugeria a organização de pequenos grupos em interacção diária com os outros, aprendendo procedimentos democráticos e procurando respostas para os problemas.

A psicologia social e os estudos sobre a dinâmica de grupos, em que se destacam Lewin e Thelen, impulsionam grandemente o movimento da aprendizagem cooperativa. De Thelen, notificado por Arends (2008), fica a defesa da ideia de sala de aula como laboratório, apresentada por Dewey, de democracia e do estudo e da pesquisa para encontrar resposta aos problemas sociais e interpessoais. Dos seus estudos resulta a pedagogia da investigação em grupo e a consequente base conceptual da aprendizagem cooperativa, considerando que o comportamento e os processos cooperativos são a base de sustentação e manutenção das democracias.

Para além destes contributos, a psicologia social, na primeira metade do século XX, ao estudar a dinâmica de grupos confirma, através dos trabalhos de Kurt Lewin, que as crianças em grupo cooperativo obtêm melhores resultados escolares do que aquelas que normalmente trabalham em grupos sem líder ou cujo líder é autocrático. Também estudos que analisam o desempenho da criança individualmente mostram que os seus desempenhos físicos e intelectuais ficam a ganhar quando se verifica a sua inserção em pequenos grupos (Allport, 1924; Dashiell, 1935, referidos por Arends, 1997, 2008).

Arends (1997, p.366) designa o contributo da psicologia social, centrada na teoria dos pequenos grupos e na facilitação social, como a "*terceira tradição intelectual do modelo de aprendizagem cooperativa*".

De tal forma os estudos sobre o desempenho e resultados das actividades centradas em grupos de pequenas dimensões foram entusiasmantes que catapultaram para a aprendizagem cooperativa os seus principais fundamentos. "*Tratou-se, essencialmente, de alterar a ideia de usar esporadicamente grupos para fins precisos, limitados no tempo, para uma outra que considerava a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas a utilizar consistentemente nas aulas*" (Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2002, p.13).

A aprendizagem pela experiência é outra perspectiva que contribui para a fundamentação da aprendizagem cooperativa. Esta aprendizagem é baseada em três pressupostos:

- aprendemos melhor quando nos envolvemos pessoalmente na experiência de aprendizagem;
- o conhecimento, para ser significativo e ter efeitos no nosso comportamento, tem de ser descoberto por cada um de nós;
- o compromisso com a aprendizagem é maior se tivermos liberdade de definir os nossos próprios objectivos e de os seguir activamente no âmbito de uma determinada estrutura (Johnson & Johnson, 2006).

A implicação activa nas situações de aprendizagem é a apologia desta perspectiva, a que se devem associar a análise e reflexão sistemáticas que objectivam a associação da experiência na interacção com o meio ambiente e o desenvolvimento do pensamento lógico e de competências de comunicação de ordem superior.

As influências oriundas da psicologia cognitiva e da acentuação tónica que as mesmas colocam na análise do desenvolvimento psicológico da criança, "*relacionando a maturação orgânica com a intelectual e explicando o conhecimento como resultado da interacção de estruturas inatas com a experiência*" (Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2002, p.13), demonstram que o conhecimento se constrói pela participação dos alunos, sendo – no âmbito da pedagogia construtivista – "*agentes da construção do seu próprio conhecimento*" (Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2002, p.14). Esta ênfase, encontramos-la, similarmente, patente no universo da aprendizagem cooperativa.

A sua utilização na escola, na sala de aula, desenvolve-se, apesar de existirem variantes do modelo, de acordo com a seguinte sintaxe:

Fase	Comportamento do Professor
1ª Fase – Clarificar objectivos	Apresenta os objectivos e estabelece o contexto de aprendizagem
2ª Fase – Expor a informação	Oralmente ou através de um texto, apresenta a informação aos alunos
3ª Fase – organizar equipas de aprendizagem	Ajuda a organizar as equipas de aprendizagem e ajuda os grupos a desenvolver as transições correctas
4ª Fase – Acompanhar o estudo e o trabalho das equipas	Apoia as equipas de aprendizagem no desenvolvimento do trabalho
5ª Fase – Avaliar	Testa o conhecimento dos alunos ou permite a exposição de cada grupo sobre o trabalho realizado
6ª Fase – Reconhecer o trabalho desenvolvido	Valoriza e reconhece o trabalho desenvolvido pelos grupos, bem como o contributo e esforço individual e do grupo.

Tabela 14: *Sintaxe do modelo de aprendizagem cooperativa (adaptado de Arends, 1997, 2008)*

Esta sintaxe desenvolve-se num ambiente de sala de actividades/de aula caracterizado por processos democráticos, em que os alunos se envolvem activamente e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem envolvidos em estruturas de objectivos e de recompensa (Arends, 2008).

A planificação a desenvolver pelo educador/professor dá maior ênfase à organização dos alunos em pequenos grupos e à recolha de materiais de aprendizagem do que propriamente aos conteúdos escolares. Importa planificar a constituição de grupos heterogéneos, de decidir como os alunos devem trabalhar no grupo, como devem ser distribuídas as recompensas e quanto tempo é necessário. Quando o professor planifica decide a variação do modelo a utilizar. Entre outras: Aprendendo Juntos e Sozinhos; Investigando em Grupo; Controvérsia Construtiva; Classe Jigsaw; Teams-Games-Tournaments; Instrução Complexa; Estruturas de Aprendizagem Cooperativa (Arends, 2008; Varela de Freitas & Varela de Freitas, 2002).

Como salientam Lopes & Silva (2008) a maioria destas variações não é adequada à aprendizagem de crianças com menos de oito ou de nove anos. Esta afirmação, de acordo com os autores, decorre dos estudos de Piaget (1924) e de Parten (1932). Piaget adianta que as crianças mais novas têm dificuldade em compreender o ponto de vista do outro e de se envolver em tarefas de aprendizagem cooperativa. Patern pôde observar que as crianças, entre os dois e os quatro anos, desenvolvem as competências que lhes permitem colaborar. Ou seja, crianças entre os dois e os três anos não mostram comportamentos cooperativos; crianças entre os três e os quatro anos cooperam parcialmente em trabalhos que têm uma meta comum e crianças entre os quatro e os seis anos desenvolvem uma cooperação completa com uma meta comum e em que cada uma *"tem um verdadeiro comportamento de auxílio"* (Lopes & Silva, 2008, p.4).

Estes autores definem a aprendizagem cooperativa, no âmbito da aprendizagem de crianças pequenas, como mais do que um simples trabalho de grupo, pois a interdependência positiva a responsabilidade de cada criança, as competências sociais e o *"feedback sobre a actividade são componentes da aprendizagem cooperativa que contribuem para criar um tipo específico de interacções e que permitem distinguir as actividades cooperativas das actividades tradicionais de trabalho em grupo"* (p.6).

As crianças pequenas aprendem a partilhar recursos, a subdividir tarefas e a trabalhar com os outros de maneira interdependente, percebendo a sua responsabilidade individual para o desempenho positivo do grupo e afirmando as suas competências cognitivas e sociais.

A vivência cooperativa, nas salas dos jardins de infância e dos primeiros anos da escola do 1.º Ciclo, pode ficar restringida pela verificação de características inibidoras



ligadas à idade das crianças: a existência egocêntrica, o desenvolvimento linguístico limitado, a sociabilidade ainda restrita, a impulsividade, os reduzidos tempos de atenção e a não aquisição ou as reduzidas competências de leitura. Contrariamente, o facto de as crianças pequenas participarem sem reservas nas actividades, a sua curiosidade, necessidade de movimento, necessidade de se socializarem, participação em grupos de ambos os sexos e as poucas ideias preconcebidas sobre a escola, são factores favoráveis ao trabalho cooperativo.

Em síntese, quando o educador/professor implementa a aprendizagem cooperativa favorece o rendimento e a produtividade em todos os alunos, assim como facilita a memória a longo prazo, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico.

### 3. Especificidades: entre modelos pedagógicos, metodologias e práticas ecléticas na Educação Pré-escolar

Após termos reflectido sobre alguns modelos de ensino, pensamos ser importante apresentar e argumentar algumas das **opções pedagógicas** que, em Portugal, podemos encontrar como suporte e organização das práticas pedagógicas em jardim de infância. No entanto, não o faremos, sem antes afirmar alguns pressupostos gerais. Assim:

A riqueza dos contextos educativos, quer ao nível da sua organização, quer ao nível da qualidade da intervenção curricular e pedagógica, influi significativamente no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Esta afirmação passa pela garantia de uma vida saudável, só possível num ambiente pedagógico e de acolhimento estável em que a criança tenha liberdade e espontaneidade suficientes para se exprimir e para confiar em si própria. É óbvio que esse ambiente facilitador combina o respeito pela personalidade da criança com o gosto de aprender, com a socialização, a amizade e a cooperação com os outros, favorecendo a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo, da raça, da diversidade económica e cultural.

Assumindo que o desenvolvimento humano se processa de forma dinâmica e numa relação com o meio, assumindo que o sujeito é influenciado mas que também influencia o meio em que vive, a abordagem dos contextos formais de Educação de Infância só pode ser feita numa perspectiva sistémica e ecológica. *"A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha"* (ME, 1997, p.33).

Nesta perspectiva, construir, definir, organizar um contexto de desenvolvimento e de aprendizagem passa pela assumpção de um modelo eclético ou de um determinado modelo de organização curricular (com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem como vertentes indissociáveis, no reconhecimento da criança como ser sujeito do processo educativo, na construção articulada do saber e na exigência de resposta a todas as crianças); pela referência às áreas curriculares ou de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo) e pela afirmação da necessidade de patentear a continuidade educativa enquanto processo.

Um modelo curricular, ao centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, explicita, aos educadores, orientações para a prática pedagógica nas suas múltiplas dimensões – organização do tempo, do espaço, das interações, do planeamento, da avaliação, dos projectos, das actividades, da organização e gestão do grupo. “O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvem, persistem, aprendem, e desenvolvem um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007<sup>a</sup>, p.30)<sup>37</sup>. Ao mesmo tempo, é um referencial teórico que conceptualiza a criança e o seu processo educativo e um referencial prático que permite a reflexão para a acção, na acção e sobre a acção.

Também, como nos dizem Sierra & Río (2008), a construção de um modelo para a Educação Pré-escolar assenta na clarificação e discussão dos cenários em que se desenrola a acção educativa. Os autores salientam as seguintes linhas mestras:

- a conceptualização do que são e do que fazem as crianças enquanto elemento básico do projecto educativo;
- a actividade quotidiana e o sentido do trabalho no contexto educativo;
- os projectos de trabalho como meio integrador dos elementos da equipa educativa;
- os espaços, os tempos e os materiais como ferramentas de inovação e de intercâmbio;
- a Educação de Infância como espaço de encontro entre a família e a escola;
- a equipa educativa;
- e a concepção da prática educativa como consequência dos processos e dos resultados obtidos da documentação e reflexão dessa prática.

Em Portugal, as opções curriculares de maior relevo na Educação Pré-escolar assumem uma opção eclética ou, por outro lado, afirmam as especificidades próprias de alternativas conceptuais e fundamentadas em determinadas concepções epistemológicas ou psicopedagógicas. Estão nesta linha, por exemplo, a Abordagem High/Scope para a Educação Pré-escolar; o Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-escolar e a Abordagem de Projecto na Educação Pré-escolar.

Optar por um ou outro modelo de organização e gestão curricular resulta da construção teórica, prática e reflexiva que cada educador desenvolve, com a consciência que essa opção determina a qualidade da prática pedagógica (Nabuco, 1997). Por isso, esta opção deve apoiar-se nos referenciais do conhecimento profissional, na singularidade e individualidade com que cada educador constrói a sua

---

<sup>37</sup> Na fonte o português utilizado é o do Brasil.

forma de actuar e de intervir, através da assunção do seu perfil de competências e da sua sensibilidade para identificar e conhecer as 'suas' crianças, as suas necessidades, os seus ritmos e as suas 'habilidades' para aprender.

### 3.1 A abordagem High/Scope na Educação Pré-escolar

Uma viagem pela "*Abordagem High/Scope para a Educação Pré-escolar*" assenta em pilares construtivistas e interaccionistas e na sua base estão fortes influências de Piaget (e mais recentemente de Vigotsky) que permitiram a M. Hohmann, B. Banet & D. Weikart conceptualizar e desenvolver um currículo para a Educação de Infância nos Estados Unidos (Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

*"A pedra angular da abordagem High/Scope para a Educação Pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento"* (Hohmann & Weikart, 1997, p.19).

O que quer dizer que os seus principais pressupostos são:

- os seres humanos desenvolvem capacidades, ao longo da vida, de forma sequencial e previsível, emergindo novas capacidades por via do processo de maturação;
- para além da previsão do desenvolvimento humano, cada pessoa constrói uma personalidade única, por via dos seus aspectos únicos e específicos em interacções diárias;
- há coisas que se aprendem mais facilmente em determinados ciclos da vida e há certos métodos de ensino que são mais apropriados em certos momentos do ciclo de desenvolvimento.

Perante tais pressupostos, uma situação educacional só é válida se: "*1. Exercitar e desafiar as capacidades do aprendiz conforme vão emergindo em cada nível de desenvolvimento; 2. Encorajar e auxiliar o aprendiz a desenvolver um padrão único de interesses, talentos e objectivos; 3. Apresentar experiências de aprendizagem quando os aprendizes estão mais capazes de dominar, generalizar e reter aquilo que aprendem e de relacionar essas aprendizagens com as experiências prévias e as expectativas futuras*" (Hohmann & Weikart, 1997, p.20).

O que se evidencia é a *aprendizagem pela acção*, vivendo experiências directas e imediatas a fim de retirar significados pela via da reflexão; ou seja, através da acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos a criança constrói saberes, constrói novos conhecimentos.

É preciso que a criança faça escolhas, tome decisões, num ambiente organizado e dividido em áreas de interesse e agindo directamente sobre os objectos; reflectindo sobre as acções; com motivação intrínseca, e através da invenção, produção e resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1997).

Na organização do contexto e, mais especificamente, da construção de uma ambiência educativa e de aprendizagem High/Scope, é preciso criar condições que permitam que a criança:

- inicie actividades que partam dos seus interesses pessoais e das suas intenções;
- escolha materiais e decida o que fazer com eles;
- explore com todos os seus sentidos e activamente os materiais;
- descubra relações através da experiência directa com os objectos;
- transforme e combine materiais;
- utilize instrumentos e equipamentos adequados à sua idade;
- utilize os seus músculos;
- fale sobre as suas experiências;
- fale do que está a fazer, utilizando as suas próprias palavras.

O adulto facilita à criança uma grande variedade de materiais, providencia espaço e tempo para a utilização desses materiais, procura perceber as intenções, dá atenção ao pensamento e procura encorajá-la a fazer as coisas sozinha, estabelecendo relações de colaboração.

O educador é um dos elementos do grupo e cabe-lhe observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar as acções individuais da criança e do grupo, procurando ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, promovendo a sua autonomia, através da facilitação de experiências-chave, apoiando-a e guiando-a nas aprendizagens pela acção. Tem, por isso, um papel importante na organização de um processo de ensino e de aprendizagem que se constrói e desenvolve através de relações partilhadas e interactivas – educador, criança, equipa, família e comunidade.

Exercitar, ou melhor, experienciar tais competências comportamentais e atitudinais, requer um espaço atraente, dividido em áreas de interesse bem definidas, organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objectos e materiais e, atendendo às mudanças de interesse pelas actividades. O espaço deve organizar-se em áreas para actividades individuais, de grupo, alimentação, sesta e arrumação dos objectos das crianças. Os materiais e os objectos devem ser em número adequado e diversificado, permitindo brincadeiras e experiências variadas, reflectindo o tipo de vida e as experiências familiares.

A sala de actividades não passa, necessariamente, por um único modelo de organização, nem tão pouco essa organização é fixa no início de cada ano lectivo, podendo organizar-se novas áreas sempre que o jogo educativo quotidiano para isso remeta. Podemos, no entanto identificar algumas áreas de trabalho. A saber:

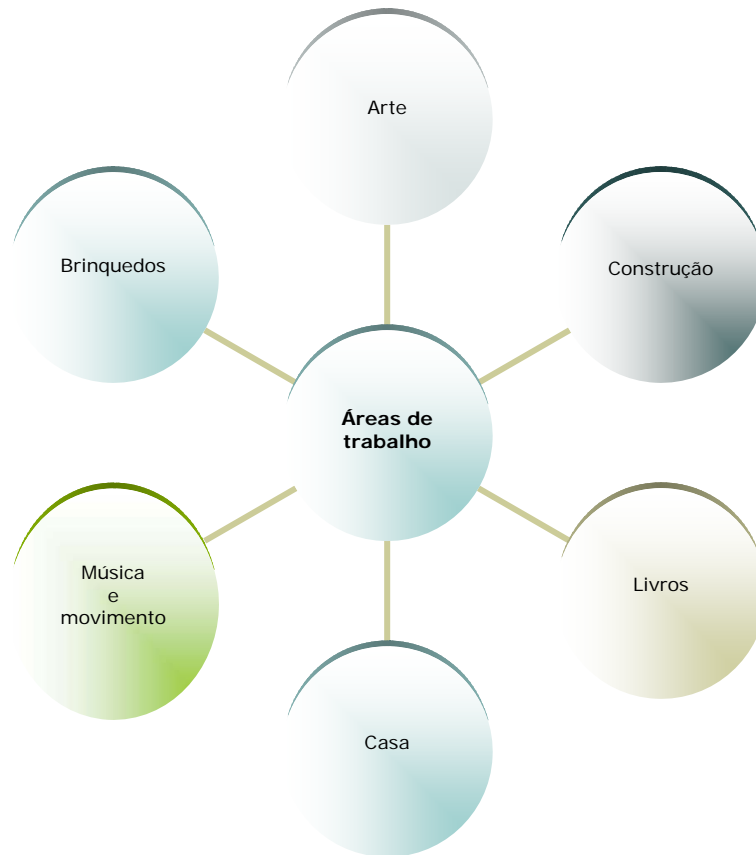


Figura 3: *Áreas de Trabalho numa sala do Modelo High-Scope*

### 3.2 O Movimento da Escola Moderna na Educação Pré-escolar

Se continuarmos a viagem pelos modelos curriculares para a Educação Pré-escolar e nos centrarmos na perspectiva do **Movimento da Escola Moderna** encontramos raízes baseadas na teoria de Freinet e nas teorias socioconstrutivistas de Vygotsky e de Bruner (Niza, 1998).

Na perspectiva do Movimento, a criança não pode ser encarada como um ser distante da sua família, da sua comunidade ou até do seu país e do seu tempo, sendo similarmente, parte integrante de um grupo que inclui outras crianças diferentes de si. Ela é activa, competente, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento.

Também os educadores são activos e provocam o conhecimento e o desenvolvimento da criança, organizando os processos de ensino e de aprendizagem.

Compete-lhe aceitar a criança, ouvi-la, valorizá-la e ajudá-la a integrar um grupo valorizando o individual num contexto colectivo.

A aprendizagem é entendida como uma construção cooperativa, partilhada e de descoberta através de processos de comunicação e de negociação, numa relação intrínseca com a cultura e a sociedade, envolvendo e chamando as famílias e os membros da comunidade à escola para participar e co-construir um currículo funcional, democrático e radicado em problemas e interesses da vida quotidiana e real das crianças.

Parte-se de uma definição de escola "*(...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural*" (Niza, 1996, p.141).

O mesmo autor identifica três dimensões de formação interdependentes que dão sentido à acção educativa que se constrói e se desenvolve através da *iniciação às práticas democráticas, da reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.*

A acção educativa constrói-se a partir de um conjunto articulado de princípios que passamos a identificar:

- os meios pedagógicos são os principais veículos para os fins democráticos da educação;
- *a actividade escolar, enquanto contrato social educativo, explicita-se pela negociação progressiva dos processos de trabalho;*
- *a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação, abrangendo toda a vida do contexto formal de educação;*
- *os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano;*
- *a informação partilha-se através dos circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;*
- *as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;*
- *os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula 'actores' comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos* (Niza, 1996).

A organização heterogénea dos grupos, de uma forma vertical, assume-se como um dos pressupostos do movimento, entendendo que esta é uma das vias para a garantia do direito à diferença e uma das vias para a inter ajuda e colaboração nas situações de aprendizagem e desenvolvimento, quer nos seus aspectos cognitivos, quer socioculturais. À organização vertical junta-se o princípio da livre expressão e valorização pública das experiências de vida, opiniões e ideias e o "*tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (...)*" (Niza, 1996, p.146).

Na sala de actividades podemos identificar seis *áreas* básicas distribuídas à volta da sala e de uma área central com diversas funções, mas destinada ao trabalho colectivo. As áreas podem designar-se também por *oficinas* ou *ateliers*. São: a biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução; o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as actividades plásticas e outras expressões artísticas; e os brinquedos, jogos e '*faz de conta*'. A área polivalente constitui-se por mesas e cadeiras suficientes para a vida do grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outras situações). Importa que as diversas áreas se organizem de forma a explicitarem os espaços sociais em que a criança se movimenta, utilizando materiais autênticos.

O ambiente geral deve ser agradável, estimulante e favorecedor da comunicação das crianças quer na vertente da oralidade, quer na vertente da reprodução escrita, ou na vertente da expressão por outras vias de comunicação (desenho, pintura,...).

Não podemos deixar de identificar alguns instrumentos de trabalho utilizados e que ajudam a concretização da acção educativa, pela via da participação e da responsabilização e, até porque, em nosso entender, se constituem como instrumentos que influem na organização e definição do ambiente educativo. A saber:

- Plano de Actividades;
- Lista Semanal dos Projectos;
- Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas (de manutenção e apoio às rotinas);
- Mapa de Presenças;
- Diário do Grupo.

A organização do tempo, influenciada e influenciadora da organização do espaço, centra-se na definição de dois grandes blocos: o da manhã e o da tarde. "*A organização do dia desenrola-se (...)* em nove momentos distintos:

1. *Acolhimento*
2. *Planificação em conselho*



3. *Actividades e projectos*
4. *Pausa*
5. *Comunicação (de aprendizagens feitas)*
6. *Almoço*
7. *Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)*
8. *Actividade cultural colectiva*
9. *Balanço em conselho.* (Niza, 1996, p.151).

É necessário pensar e viver a organização proposta em função de uma forte relação com a família e a comunidade enquanto via facilitadora da resolução dos problemas do quotidiano e enquanto mediadora e promotora das expressões de cultura da comunidade. Utilizando ainda a mesma fonte bibliográfica, podemos sintetizar a organização da sala, através do seguinte esquema:

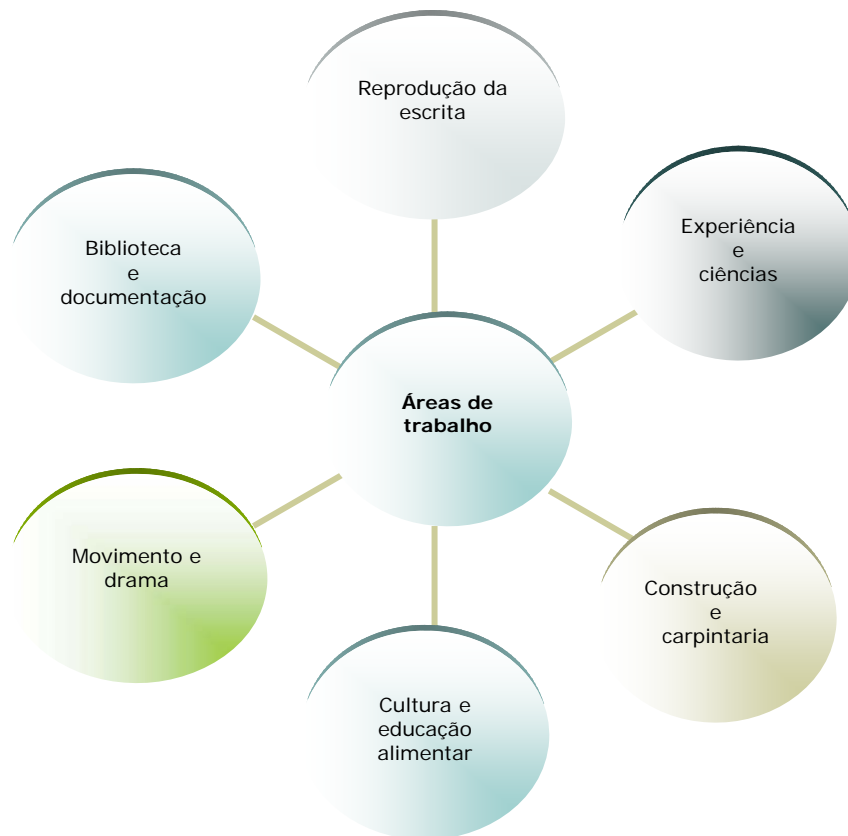


Figura 4: *Áreas de trabalho numa sala do Modelo da Escola Moderna*

Nas palavras de Niza (1998, p.78) este modelo de *"organização social do trabalho, de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se em torno de três conceitos: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa"*.

Descobrimos as suas propostas, quer nos seus princípios quer nas suas orientações pedagógicas e metodológicas, na leitura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ou na leitura dos Programas para o 1.º Ciclo. Vemo-lo a ser desenvolvido em muitos jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **3.3 A abordagem de Projecto na Educação Pré-escolar**

Centramo-nos, agora, no âmbito da **Abordagem de Projecto** em Educação Pré-escolar.

Katz & Chard, (1997) referem-se à Abordagem de Projecto como a uma forma de ensino e de aprendizagem, não sendo, por isso, um modelo pedagógico ou curricular mas uma metodologia que pode ser utilizada no desenvolvimento de modelos cuja génese assente numa visão activa e holística da criança e do educador.

Na sua origem estão, naturalmente, Dewey e Kilpatrick<sup>38</sup> (Katz & Chard, 1997), alicerçando a explanação de projectos integrados/integradores que devem ajudar a criança a responsabilizar-se, a julgar o seu próprio trabalho e a elevar os seus padrões de exigência. Enquanto metodologia de ensino, deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia.

Um dos principais interesses na sua aplicação é a oportunidade de tornar o currículo holístico por via da articulação entre as áreas de conteúdo (ou disciplinares), permitindo que a criança construa uma compreensão global dos fenómenos e dos problemas.

O princípio da heterogenia grupal, aliás coincidente com o Modelo da Escola Moderna, permite situações de aprendizagem diversificadas, mas centradas nos interesses dos indivíduos e dos seus ambientes próximos, através de actividades de investigação, actividades de construção e actividades de jogo dramático. Tais actividades requerem espaços construídos e geridos em função de situações de pesquisa, de construção de recursos e materiais, bem como espaços de jogo simbólico/dramático.

Não podemos falar num 'modelo exclusivo' de organização do contexto de aprendizagem. Várias hipóteses são possíveis e convenientes, até porque, como já dissemos, a abordagem de projecto pode coexistir com outras formas de intervenção em Educação Pré-escolar. A intervenção pelo projecto, enquanto metodologia de trabalho em Educação de Infância, pode permitir o desenvolvimento de programas e

---

<sup>38</sup> Como atrás já referimos.

currículos diversos. Assim, podemos encontrar áreas, oficinas ou ateliers de trabalho próximos da realidade e experiências das crianças. A saber:

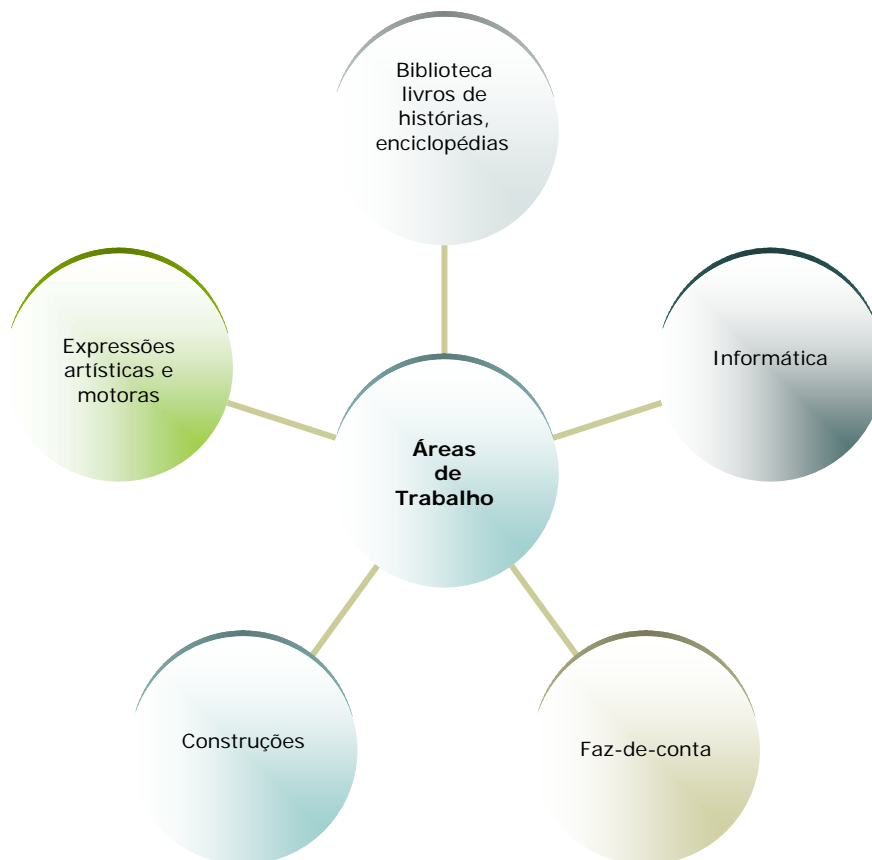


Figura 5: *Áreas de trabalho numa sala organizada de acordo com a Abordagem de Projecto*

A organização do contexto de aprendizagem caracteriza-se pela flexibilidade, mas tendo em atenção que os projectos, ao permitirem aprendizagens sociais, expressivas e intelectuais, requerem uma organização espacial e material que permita o trabalho em pequenos e médios grupos; que permita o debate; a partilha; a publicitação de materiais construídos e de conhecimentos, a mobilidade das crianças no respeito pela sua autonomia e a livre participação no projecto.

Mesas e cadeiras devem poder movimentar-se e originar situações em que todos se envolvam *'olhos nos olhos'*. A livre circulação, torna-se fundamental no interior do contexto e a saída orientada para o exterior familiar e comunitário pode ser uma das vias de resposta à questão inicialmente colocada e que veio a dar corpo ao projecto em marcha.

A flexibilidade organizacional situa-se também ao nível temporal, sendo a gestão do tempo caracterizada pela necessidade de respeitar os ritmos individuais e do

grupo, bem como do próprio projecto e dos recursos humanos e materiais externos (famílias e outros) ao próprio contexto.

O adulto é um interveniente activo cuja missão é promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista e de resolução de problemas.

Outras abordagens pedagógicas, que ancoram na pedagogia da infância, como a designa Oliveira-Formosinho (2007<sup>a</sup>), aqui poderiam ser expostas.

Na pequena '*viagem*' identificámos um educador e crianças (variáveis dinâmicas fundamentais na vida dos contextos), que podem construir ambiências significativas e integradoras das necessidades e interesses de um e de outros.

Encontrámos crianças activas, participativas do seu processo de aprendizagem e encontrámos educadores que cuidam a organização e gestão dos contextos através de acções planeadas e reflexivas em que o conhecimento se integra e interage profundamente em esquemas de pensamento mais gerais e que lhe permitem interpretar a realidade concreta em que se situa.

Independentemente da viagem, independentemente do local onde se ancora, o que importa é que o educador baseie a sua intervenção no princípio de que existem múltiplas maneiras de abordar e responder às situações do quotidiano, nunca perdendo de vista os objectivos fundamentais do seu trabalho – o bem-estar, a segurança e numa forma mais abrangente e educativa, o desenvolvimento integral da criança bem como a sua aprendizagem.

## Síntese do capítulo

Modelos de ensino, ou modos de fazer aprender, foi o lema da explanação que apresentámos ao longo deste capítulo.

As bases teóricas dos modelos de ensino ancoram fundamentalmente nos estudos da psicologia, nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, nas perspectivas filosóficas e identificamo-los, muitas vezes, adaptados ao estilo de cada professor e ao grupo de crianças/alunos sob a sua orientação e responsabilidade educativo-pedagógica. Uns mais centrados no adulto (baseados nas teorias da aprendizagem comportamental, do processamento da informação e da aprendizagem social), outros mais centrados nas crianças (baseados nas perspectivas filosóficas de Dewey e das ideias dos pedagogos progressistas do século XX e nas teorias construtivistas), os modos de fazer aprender alicerçam-se cientificamente mas também nas teorias práticas sustentadas pelas reflexões dos professores sobre a sua prática.

Não sendo nossa intenção uma *'viagem'* por todos os modelos de ensino identificados, destacámos quatro deles que nos parecem, desde que usados ecleticamente, oportunos para a institucionalização de práticas pedagógicas que respondam às exigências do sistema educativo em geral e das necessidades das crianças/alunos em particular, concorrendo para que estas possam construir o seu pensamento crítico.

Perspectivando a criança no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, mas não desvalorizando a intervenção sistémica do educador/professor, os modelos de ensino, entendidos como formas de conceptualizar e organizar a prática pedagógica, devem ser utilizados para criar oportunidades de aprender de forma activa, crítica e em crescente autonomia. Por isso, o educador/professor necessita de os conhecer para, em consciência e responsabilidade profissional, os utilizar em função das especificidades próprias de cada contexto, de cada escola, de cada turma e de cada criança/aluno. Seleccionar um ou outro modelo, ou decidir utilizá-los de forma múltipla e relacionada, depende também dos objectivos que se pretendem alcançar e das competências que se quer que as crianças construam.

A escolha nem sempre é fácil. Se relembrarmos os modelos aqui enfatizados, a escolha do professor pode recair sobre o modelo de ensino expositivo se o seu objectivo é ajudar os alunos a adquirir e processar conhecimentos do tipo declarativo; se o seu objectivo for o de estimular o desenvolvimento conceptual e ajudar a criança a construir o seu pensamento crítico, então ele pode usar o modelo de ensino de conceitos. Também ao seu dispor, contribuindo para esses objectivos, mas também para ajudar as crianças a resolver problemas, a melhorar as suas competências sociais

e aprender a aprender, a escolha pode recair sobre os modelos cooperativo e de resolução de problemas.

*"Os professores eficazes sabem incluir duas ou três abordagens e actividades diferentes numa dada aula e certamente que sabem o quão importante o é fazê-lo ao longo de uma unidade de trabalho"* (Arends, 2008, p.449).

Em particular destacámos, ainda neste capítulo, os modelos pedagógicos que sustentam a organização e gestão curricular na Educação de Infância que em Portugal se encontram em maior expressão. Não sendo identificado taxativamente como um modelo, apresentámos também a abordagem de projecto como forma de desenvolvimento curricular transversal e favorecedora da aprendizagem através da resolução de problemas.

Na escolha ou selecção de um modelo de ensino ou de um modelo pedagógico/curricular, o grande desafio que se coloca aos educadores/professores é a preocupação para que, efectivamente, os alunos aprendam.

---

---

**CAPÍTULO III – EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

*“No ensino, o trabalho nunca está acabado, pode sempre fazer-se mais, as coisas podem  
sempre ser melhoradas”  
(Hargreaves, 2001, p.19).*





## Introdução ao capítulo

Entendendo que o currículo da escola é "*contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele*" (Roldão, 1999<sup>a</sup>, p.21) e que o currículo é uma prática que compete a muitos profissionais, mas em que o mais exposto é o professor, importa-nos fundamentar as funções e os perfis do educador e do professor que podem atribuir coerência e sentido educativo e pedagógico às primeiras etapas do sistema educativo, o que só poderemos fazer a partir do questionamento sobre **o que é hoje ser educador e professor**, do que é hoje assumir e desenvolver a profissão de forma a responder às questões e problemas<sup>39</sup> emergentes dos e para os contextos educativos/escolares.

Numa sociedade marcada pela emergência de novos paradigmas sociais, económicos e culturais, que acentuam a racionalidade multicultural baseada em diferentes formas de vida, a escola e a profissão do educador e do professor são, constantemente, questionadas e até largamente criticadas. Nestas novas emergências, pode questionar-se o peso que a actual sociedade coloca na escola e nos seus profissionais, escudando-se até, nesse sentido, a responsabilidade que outras instâncias, nomeadamente a família, têm vindo a demonstrar na educação e na formação das crianças e dos jovens. O alargamento das responsabilidades da escola e dos seus profissionais foi, em Portugal, recentemente sublinhado por acção política traduzida num conjunto de medidas estruturais que passam por novas formas de organização administrativa e pedagógica dos contextos educativos/escolares, tentando responder a desafios formativos propriamente ditos mas, também responder a novos problemas sociais, nomeadamente às exigências familiares no apoio à educação/formação dos seus educandos.

Integram-se neste sentido, a reorganização curricular de que já falámos, um conjunto de decisões sobre a estrutura e desenvolvimento da carreira dos docentes e a sua formação, bem como das novas formas de administrar e gerir a escola e, ainda, a ideia de *escola a tempo inteiro*, abençoada por uns, criticada por outros. Podendo discordar ou não destas decisões, elas parecem pretender, do ponto vista político, ajustar a escola a novas dinâmicas de formação e intervenção, bem como de desenvolvimento profissional dos seus docentes.

A necessidade do sistema educativo se adaptar às novas realidades nacionais, enquadradas também num quadro internacional de globalização, e motivadas pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pelas incertezas e instabilidades

---

<sup>39</sup> Entendendo que estes nem sempre se confinam ao interior de tais contextos mas que, pelo contrário, extravasam-nos.

sociais, económicas e até científicas e políticas é indiscutível e aceite unanimemente. Por tal facto, recai sobre os sistemas educativos e sobre as escolas e os professores, em particular, a árdua tarefa de regeneração da vida económica e cultural, da ressuscitação de valores e sentidos morais através da pressão para melhorar o desempenho e níveis de competências básicas, para melhorar os padrões de exigência académica, para enfatizarem nos seus currículos a Matemática, a Ciência e a Tecnologia (Hargreaves, 2001). Esta pressão, negligenciando, por vezes, as opiniões dos próprios professores e a própria autonomia das escolas, na tentativa de responder de forma positiva às exigências pós-modernas, complexificam, mas também podem tornar mais ricas as funções das escolas e dos professores.

Na realidade portuguesa, têm vindo os professores a ser confrontados com a exigência de reconfigurar a escola e os seus currículos. Por consequência, de reconfigurar a sua forma de exercer a profissão e de (re)construir a sua identidade profissional, ao mesmo tempo que lhe são impostas novas regras de integração e progressão na carreira.

Para esta reconfiguração é necessária alguma sensibilidade e vontade e, nem uma nem outra, são compatíveis com tensão, desmotivação ou mal-estar que, por norma, ocorrem em processos de mudança. Jesus (2004) é de opinião que a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores é um factor de mal-estar docente, acrescentando nós que também o é de tensão e de desmotivação. O mesmo autor elenca também o rácio elevado na relação professor-aluno, as alterações na estrutura familiar, o acelerado desenvolvimento tecnológico e a imagem social dos professores transmitida nos *media*. Por seu lado, Lopes (2004) refere que o mal-estar docente tem origem em fontes, entre outras, vinculadas ao contexto sócio-educativo, onde inscreve a relação da escola com a sociedade e a consequente mudança no interior da escola que provoca indefinições sócio-profissionais da função docente e no estatuto docente, bem como na deambulação entre o individualismo e o trabalho em equipa.

Não podem os professores distanciar-se da incerteza, conflitualidade e imprevisibilidade que caracterizam a escola, nem, pelo contrário, afundar-se no mau estar que delas pode resultar. Elas são fruto de um emaranhado político e social mais vasto, reproduzindo-se na escola, na sala de aula e é necessário que o professor encontre, de forma apoiada, conjunta e partilhada, respostas racionalmente profissionais e educativas. Dificilmente se podem imputar, de forma exclusiva, aos professores a falta de êxitos ou os sucessos da escola e dos alunos, mas é necessário que aprendam a lidar com situações diferentes e cada vez mais exigentes, balanceadas

entre a gestão das responsabilidades sociais da escola e a gestão das responsabilidades pedagógicas (Cosme & Trindade, 2002).

As responsabilidades sociais da escola balizam-se por princípios legais ou por regras próprias em cada contexto escolar e objectivam-se na resposta às especificidades e às necessidades dos indivíduos que lhe dão vida, bem como na assumpção das suas responsabilidades educativas. É pois, por isso, necessário que as escolas e os professores *"possam, (...) identificar as razões, as necessidades, as possibilidades, a disponibilidade, os recursos, os limites, as vantagens e as desvantagens de intervenções que tenham a ver com acções de carácter social"* (Cosme & Trindade, 2002, p.20). Ao mesmo tempo, os professores não podem deixar de entender que hoje têm de responder pedagogicamente a públicos mais heterogéneos e a problemas de natureza social, cultural e educativa mais complexos, (re)apreendendo até, se for necessário, a ser professor *hoje e agora*.

## 1. Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 1.1 Entre desafios e pressões – novas funções

"As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade que realizam. (...) No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) (...)" (Sacristán, 1995, p.68).

Quando dissertamos sobre a profissão docente não o podemos fazer sem nos referirmos à escola e ao modelo de educação escolar vigente. Nas palavras de Cosme (2009), tal dissertação só é possível através da articulação entre o modelo de educação escolar, "o ofício do professor" e o "ofício de aluno". Ora, no âmbito do "ofício do professor", indiscutivelmente, este tem como função a educação e a formação do aluno num contexto público e de interesses gerais da sociedade, ou seja a sua função é, também eminentemente social.

Perrenoud (2001) descreve a profissão docente como uma profissão humanista, complexa, paradoxal e impossível. *Humanista*, porque se situa na interacção entre dois sujeitos, um que ensina e outro que aprende. *Complexa*, porque é um constante convívio com "contradições intransponíveis". *Paradoxal*, porque quando se pretende mudar o outro, isso só é possível quando este outro se implica também nessa mudança. *Impossível*, porque as condições difíceis em que se pode exercer e a não implicação ou resistência do aluno à mudança a podem pôr em causa.

Tal profissão constrói-se ao longo da vida e resulta de interacções e reciprocidades entre factores pessoais e contextuais que lhe conferem visibilidade resultado de um "dado 'ethos' profissional, sustentado, tanto por crenças e representações diversas, como igualmente, por um repertório de saberes profissionais que, no seu conjunto, contribuíram para propor uma determinada imagem privada e pública da profissão docente" (Cosme, 2009, p.20).

Sendo um profissional de educação, o educador/professor, é alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processos de aprendizagem em contextos interactivos<sup>40</sup>.

Mesmo sabendo da especificidade da acção do educador de infância ele é, também, um docente que actua de acordo com as características das crianças

---

<sup>40</sup> No entanto, outras funções lhe são atribuídas, pelo que podemos falar numa pluralidade de funções em interdependência, nomeadamente, no âmbito da administração e gestão das escolas, de investigação, de supervisão e avaliação.

pequenas, com as características dos contextos de trabalho e os referentes educativos e curriculares dominantes na Educação de Infância. Por esse facto, ele é também um promotor de aprendizagens específicas e intencionais o que nos leva a que, na nossa reflexão, não o distingamos dos docentes em geral, embora atendamos a que alguns educadores de infância possam ter reacções ambivalentes sobre esta opção. Essas reacções serão, certamente, determinadas pelas características das crianças mais novas; pelas finalidades da Educação de Infância; pelas especificidades dos contextos educativos onde exercem e pelas pedagogias da infância, especificamente por si utilizadas, que se centram mais naquele que é educado do que no processo educativo ou no educador (Silva, 1991, citado por Oliveira-Formosinho, 2000) e nas relações e interacções – horizontais e verticais – que se requerem dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2000).

Não obstante, ensinar deve corresponder sempre a uma intencionalidade específica de uma acção com o objectivo de produzir, de promover e facilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém (Roldão, 2003). Ensinar é facilitar e possibilitar a alguém aprender sobre algum conteúdo<sup>41</sup>. É, por isso, uma interacção intencional entre dois sujeitos, o que ensina e o que aprende, que se caracteriza por ser complexa na sua organização e diversificada no seu desenvolvimento, pois implica, nos dias de hoje, relações de flexibilidade e diferenciação ao nível dos conteúdos curriculares e ao nível da transposição didáctica e modos de fazer aprender.

É, por isso, que Zakhartchouk (2006) considera a profissão docente como uma profissão difícil mas, ao mesmo tempo, inovadora e caracterizada por um conjunto de incitações que, constantemente, a fazem evoluir, pois ensinar, como refere Altet (2000) consiste em ensinar a aprender através de uma acção interactiva. *"Ensinar não é apenas informar; é antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber fazer, numa dada situação pedagógica"* (Altet, 2000, p.13). Ou similarmente, como refere Silva (1997, p.184), num estudo realizado e citado por Cosme (2009, p.34), *"A docência exerce-se para produzir nos alunos uma transformação para melhor"*.

O exercício da profissão docente, entendida esta como uma *"profissão do conhecimento"* como lhe chama Marcelo (2009, p.8), desenvolve-se em contextos complexos, instáveis, imprevisíveis mas dinâmicos, devendo, por isso, suportar-se numa conjugação entre saberes referenciais, conhecimentos e pensamentos reflexivos sobre as situações e os contextos que expressam:

---

<sup>41</sup> Científico, social, cultural, ...

- as suas concepções educativas;
- as modalidades de organização do espaço e do tempo das aprendizagens que seleccionam;
- as actividades que elegem e põem em prática na escola e nas salas de actividades/aulas;
- a racionalidade curricular com que gerem o currículo;
- as estratégias e os instrumentos didácticos que utilizam;
- as concepções de avaliação que operacionalizam;
- e as concepções que têm sobre os alunos.

Nesta linha, que podemos apelidar de interaccionista, reflexiva e ecológica, Sá-Chaves (1997, p.112) assume que a docência enquanto profissão *"tem uma praxis que lhe é própria"*, alicerçada num saber próprio, multidimensional e que se concretiza no acto pedagógico. *"Ou seja, admitimos que o exercício profissional, enquanto acto social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que o identifica e, simultaneamente, o diferencia relativamente a outros"*.

Ao apresentar um estudo de caso sobre a formação de professores na Universidade de Aveiro, a autora (1997, 2000) salienta sete dimensões complementares que fazem parte do conhecimento profissional dos professores. Recorrendo a Lee Shulman (1987a; 1987b) e a Freema Elbaz (1988), salienta: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento do *currículum*, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais, o conhecimento dos aprendentes, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos contextos, bem como o conhecimento de si próprio. Ou seja, do conhecimento profissional dos professores faz parte um conjunto de variáveis que vão desde o conhecimento de si próprio, ao conhecimento dos conteúdos a ensinar e inseridos num plano curricular filosófico e histórico amplo, bem como ao conhecimento mais específico de como ensinar, a cada indivíduo, determinado conteúdo em determinado contexto.

Sá-Chaves (2000) apresenta, recorrendo à imagem gráfica de uma pirâmide quadrangular, o conhecimento profissional dos professores. A imagem é a seguinte:

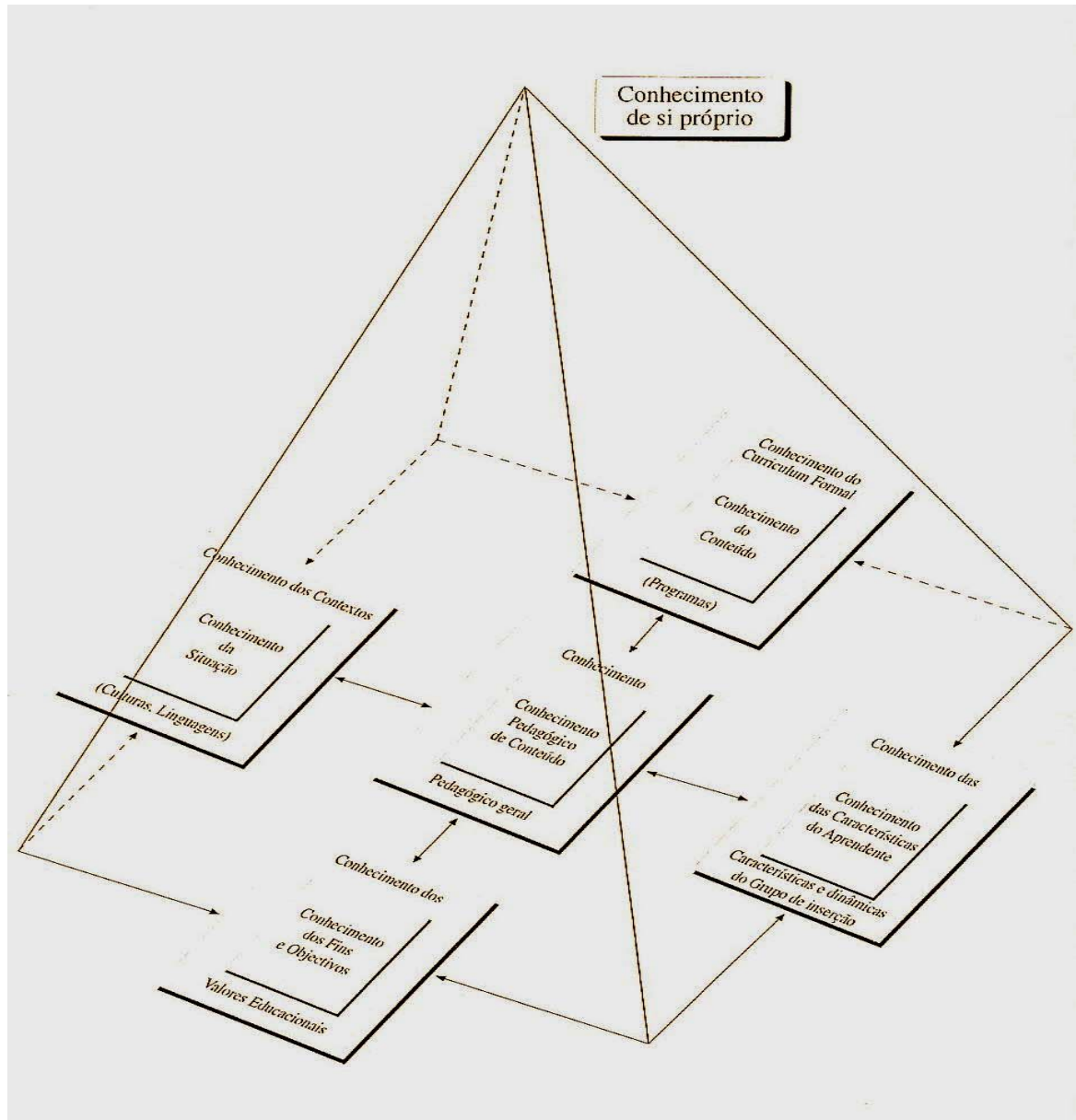


Figura 6: Representação do Conhecimento Profissional do Professor (Sá-Chaves e Alarcão, 1997, apresentado em Sá-Chaves, 2000, p.67)

Neste sentido, García (1999) inclui no conhecimento profissional dos professores o saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), o saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e o saber porquê (justificação da prática). Chama-lhes "*Knowledge base*", ou seja, o conhecimento que os professores possuem e que lhe permite uma intervenção adequada. Grossman (1990) identifica no conhecimento profissional dos professores as seguintes áreas: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didáctico do conteúdo e conhecimento do contexto, a que acrescenta conhecimento e competência na área da diversidade cultural. Assim:

- no conhecimento psicopedagógico incluem-se, entre outros: o conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre os princípios gerais do ensino, sobre técnicas didácticas, sobre o funcionamento de turmas, sobre a planificação do ensino e da aprendizagem e sobre as teorias do desenvolvimento humano;
- o conhecimento do conteúdo trata da especificidade e da profundidade dos conteúdos das disciplinas ou áreas disciplinares que se ensinam;
- o conhecimento didáctico do conteúdo, expressa a combinação adequada entre o conhecimento do conteúdo a ensinar "*e o conhecimento pedagógico e didáctico de como o ensinar*" (García, 1999., p.88);
- o conhecimento do contexto refere-se ao conhecimento da escola onde se ensina e dos alunos a quem se ensina, bem como da realidade circundante à própria escola;
- o conhecimento e competência na área da diversidade cultural permitem responder, gerir e integrar adequadamente os conteúdos e os projectos com dimensões inter culturais.

Marcelo (2009), destacando o papel dos professores e a sua influência nos processos de aprendizagem dos alunos, distingue o conhecimento como o elemento legitimador da profissão docente. O mesmo autor, ao questionar-se sobre os conhecimentos mais relevantes para a docência, recorre às ideias de Grossman (1990) e de Morine-Dershimer & Kent (2003) que salientam no conhecimento do professor os seguintes elementos:



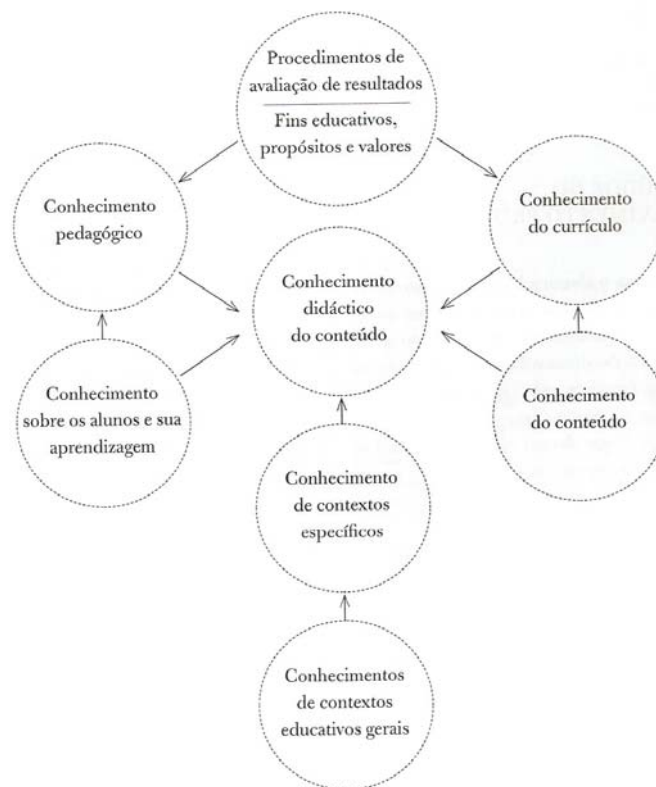


Figura 7: *Categorias que contribuem para o conhecimento didático do conteúdo* (Morine-Dershimer & Kent, 2003, apresentadas por Marcelo, 2009, p.18)

Da análise da figura, destaca-se a indispensabilidade do professor fruir de um conhecimento pedagógico geral e relacionado com o ensino e os seus princípios gerais, bem como sobre os alunos e a forma como estes aprendem. Neste conhecimento inclui-se, ainda, o conhecimento sobre didácticas, planificação do ensino, teorias sobre o desenvolvimento humano, teoria curricular, cultura social, história, filosofia e legislação sobre a educação.

Destaca-se, também, o conhecimento sobre os conteúdos que se ensinam e a legítima pretensão que este conhecimento *"influencia o quê e como"* se ensina. Da mesma análise ressalta o conhecimento didático do conteúdo o que, nas palavras de Marcelo (2009, p.19), *"representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer"*.

Ao estudar a especificidade da profissão de educadora de infância, Sarmiento (1999) identifica três áreas de conhecimento fundamentais: o saber prático em construção quotidiana, o saber integrado e o saber ético.

Sobre o primeiro, a autora salienta que o mesmo só é edificado quando existe *"uma reflexão crítica e partilhada quer com pares, quer com as ciências da educação e*

*as ciências da especialidade*" (p.82). O segundo resulta da relação entre a teoria e a prática e o terceiro alicerça-se nas características pessoais da educadora.

O saber ético, aqui referido aos conhecimentos das educadoras de infância, facilmente o associamos aos saberes dos professores em geral. Aliás, sendo a profissão docente uma profissão de múltiplas relações, dificilmente esta dimensão não lhe estaria associada.

Apesar de identificadas as áreas do conhecimento profissional e, existindo uma certa concordância entre diferentes autores, Sousa (2007), sugere a dificuldade em reconhecer a natureza específica da actividade docente, da sua *praxis*, por motivos que o mesmo associa às especializações diversas em que a profissão se desdobra pelas diferentes áreas curriculares ou pelos níveis etários e de escolaridade em que o professor actua. A apologia desta ideia suporta-se nas afirmações de Roldão (2001; 2007) que salienta que as diferentes áreas curriculares ou especializações, enquanto factor identitário, representam uma dificuldade na identificação dos saberes centrais próprios da profissão.

Não obstante tal dificuldade, a mesma autora (1999, p.115) refere que o saber docente é fundamentalmente educativo e "*não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos relativos aos conteúdos escolares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija*", pois é necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados num contexto de ensino e conseqüente aprendizagem.

Reflectindo e debatendo o conhecimento profissional dos professores, ainda Roldão (2007), elenca um conjunto de características que socialmente se encontram ligadas ao conhecimento profissional e que o distinguem de outros tipos de conhecimentos. A saber, o conhecimento profissional:

- *incide sobre a acção/função do profissional;*
- *é indispensável ao exercício da acção/função do profissional;*
- *implica analisar/teorizar a acção/função do profissional;*
- *legítima socialmente a acção/função do profissional;*
- *é produzido pelos profissionais no interior do seu grupo funcional;*
- *é controlado e regulado pelos profissionais.*

Quando se trata de averiguar estas características, no exercício profissional dos professores, é necessário equacionar um conjunto de argumentos que se inscrevem na necessidade de ligar o conhecimento específico dos professores à sua função de ensinar e de saber ensinar; de validar e mostrar que sabe ensinar e que sabe produzir conhecimento e não exclusivamente importar conhecimento "*das comunidades*

*científicas respectivas, sejam elas referentes a áreas do currículo ou aos saberes pedagógico-educacionais"* (Roldão, 2007, p.275).

A mesma autora, em conjunto com Alarcão, afirma que o saber específico da função docente assenta em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos (Alarcão & Roldão, 2009), o que não deixa de expressar que a função social do educador/professor é ensinar e a sua intervenção deve ser crítica e reflexiva.

Altet (2000) sublinha a coexistência de saberes práticos (construídos progressivamente nas situações práticas) e de saberes teóricos, incluindo nestes os saberes disciplinares, os saberes da cultura do professor, os saberes didáticos resultantes dos trabalhos dos especialistas e os saberes pedagógicos resultantes da investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Podemos, pois, sublinhar que o conhecimento profissional dos educadores e dos professores inclui uma área de conhecimento teórico – conhecimentos científicos e técnicos – e uma área de conhecimento prático – construído pela experiência e pela mobilização do seu pensamento crítico e reflexivo sobre os problemas do quotidiano. Este conhecimento prático, designamo-lo de conhecimento contextualizado e alicerçamo-lo na consciência cada vez mais precisa da complexidade, da volubilidade, singularidade e conflito de valores que caracterizam o *practicum*. É dele que resulta a resposta do educador/professor, ou seja, a capacidade para lidar com a complexidade e resolver problemas práticos, integrando inteligência criativa, conhecimento e técnica.

A edificação desta área do conhecimento profissional resulta da utilização do pensamento prático que caracteriza os profissionais reflexivos, concretizando-se através do conhecimento na acção, na reflexão na acção, na reflexão sobre a acção e na reflexão sobre a reflexão na acção (Schön, 1983); momentos que podemos identificar no decorrer do exercício profissional e que correspondem a um conhecimento dinâmico que permite a compreensão e reconstrução da própria prática e desempenho profissional.

Não esquecendo que *"a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica"* (Sacristán, 1995, p.67) e, acentuando uma matriz construtivista, ecológica e reflexiva, as funções dos educadores e dos professores devem alicerçar-se, hoje, nos seus conhecimentos teóricos/científicos e nos seus conhecimentos práticos, contribuindo para a sua intervenção em contextos de educação/ensino, problematizando, questionando, contextualizando e inovando práticas de educação e de ensino. Ou seja, devem congregarem-se na sua intervenção um conjunto de competências e atitudes facilitadoras dos processos de formação/inovação

citadas nos modelos de intervenção reflexivos e críticos em que se acentua o conhecimento de diferentes planos ecológicos e múltiplos subsistemas psico-sociais e educativos. Tais ópticas aproximam-se da visão apresentada por Schön (1983) que considera a actividade profissional docente inteligente, flexível e um misto de ciência, técnica e arte, com ênfase na maturidade pessoal nas vertentes cognitivas e afectivo-relacionais e nas visões problematizadoras sobre o ensino e os seus contextos

Realça-se, ainda, no âmbito do conhecimento profissional do educador/professor, o conhecimento sobre si próprio, sobre a sua pessoa e a plena consciência de si mesmo e da forma como actua, pensando que este conhecimento lhe há-de permitir, também, o conhecimento sobre como estar com os outros e trabalhar em equipa. O exercício da profissão docente não pode ser um acto individual, ele é, sobretudo nos dias de hoje, um acto no colectivo. A complexidade dos contextos educativos/ensino apenas pode ser superável com o pensamento e acção colectiva dos professores. " (...) *É ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado, e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola que será possível introduzir a mudança através de uma acção concertada e apoiada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva*" (Alarcão & Tavares, 2003, p.133).

Centrada na escola e não exclusivamente na sala de aula, a acção do educador/professor tende a desenvolver-se em equipa colaborativa, numa perspectiva aberta e orientada por saberes amplos e diversos que lhe permitam tomar decisões e fazer a gestão do currículo centrando-se no aluno, fazendo com que este possa construir competências básicas<sup>42</sup>, despertando-o para a aprendizagem ao longo da vida. Porque no passado a relação pedagógica residia na transmissão dos saberes que o professor expunha e, porque hoje os saberes básicos não estão confinados ao saber ler, escrever e contar<sup>43</sup>, achamos necessário a (re)equação dos conhecimentos profissionais dos educadores/professores. Por um lado, porque o seu campo de intervenção se tornou mais amplo (a escola e não exclusivamente a sala de aula), por outro lado, porque o individualismo com que exercia a profissão deixou de fazer sentido e, ainda, porque o currículo da escola passou a ter um novo enfoque (a aprendizagem do aluno) e o centro da prática pedagógica se deslocou do professor para o aluno, para a turma. Os saberes dos professores têm de se centrar na gestão curricular, dissecando as situações, diversificando as práticas e as metodologias para

---

<sup>42</sup> Já por nós enunciadas: *aprender a aprender, comunicar adequadamente, cidadania activa, espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos.*

<sup>43</sup> Embora continuem a ser importantes não podem ser o exclusivo lema da escola.

que todos os alunos aprendam, compreendendo, dando sentido e aprendendo a usar o que se aprende, em processos de crescente autonomia.

No âmbito desta intervenção e conhecimento profissional reflexiva e crítica Alarcão & Roldão (2009, p.68) apresentam assim, a concepção emergente do professor como um profissional reflexivo e crítico que, " *no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento*"

Tal concepção é, pelas autoras, assim esquematizada:

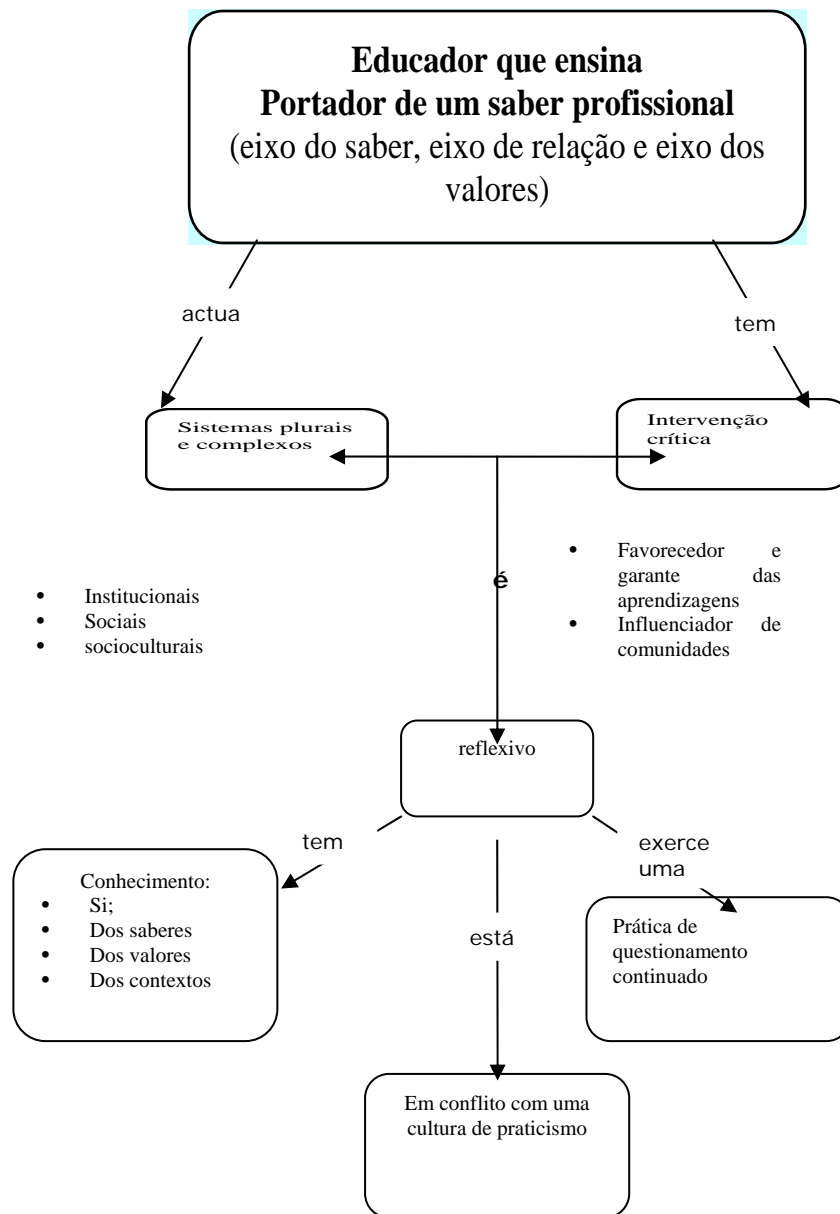


Figura 8: *Concepção de professor (emergente)*, adaptado de Alarcão & Roldão (2009, p.69)

Estando certos que a profissão docente é impregnada de uma constante interactividade, citamos Wideen, Mayer-Smith & Moon (1996, p.192): *“Professional knowledge, we contend, is that combination of formal and personal practical knowledge on which teachers base their practice. Such knowledge is also grounded in teachers beliefs about what constitutes good teaching”*.

## **1.2 Competências e perfis profissionais dos educadores/professores**

Não podendo exsolver o conhecimento profissional dos professores da função social que lhe é atribuída – *“alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”* (Alarcão & Roldão, 2009, p.16) – os educadores/professores precisam, no âmbito desse conhecimento, igualmente de construir competências que são basilares na definição e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem integrais e globais, bem como em toda a sua intervenção nos contextos educativos/escolares.

Arroga-se aqui, a ideia de competência já explicitada, de mobilização e utilização do conhecimento em contexto, ou *“correspondendo a uma capacidade potencial para ensinar que se traduzirá num desempenho efectivo consoante a interferência de outras variáveis, ligadas nomeadamente ao meio, aos alunos e à situação envolvente do processo de ensino-aprendizagem”* (Simões & Ralha Simões, 1997, p.44). Ou seja, a forma como o educador/professor utiliza o seu conhecimento, nas suas diferentes dimensões e o integra nas suas capacidades para resolver os variados problemas do contexto educativo-pedagógico da forma mais adequada e, entendendo que as suas competências não se centram apenas no processo de ensinar mas, sobretudo, no processo de fazer aprender e de educar (no caso mais específico do educador de infância, embora a escola do 1.º Ciclo também tenha como finalidade esta função educativa). Esta apologia sistémica, que identifica a intervenção do educador/professor, assume a complexidade, as interacções e retroacções específicas de cada escola, de cada turma e de cada criança, através de um processo norteado por sucessivas adaptações e procedimentos: dos modos de desenvolver a acção; dos modos de comunicação; dos modos de organização do espaço e do tempo; das acções cognitivas; das acções afectivas e das estratégias pedagógicas seleccionadas pelo educador/professor.

Cano (2005) confirmando que a competência só se revela na prática quando se mobilizam diferentes recursos e conhecimentos na resolução de diferentes situações problemáticas, caracteriza as competências profissionais, onde também se conjugam habilidades de ordem crítica. Assim se compõe o seu quadro caracterizador:

- são expressão de uma relação entre a teoria e a prática;
- têm um sentido aplicativo;
- contêm um carácter contextualizado;
- assumem-se (re)construtivamente;
- existe nelas um carácter combinatório e
- assumem também um carácter interactivo.

A competência profissional é, de facto, um processo ilimitado e intemporal de aprendizagem e de confluência reconstrutiva de saberes teóricos e de saberes construídos na prática bem como de capacidades e habilidades pessoais e sociais em constante inter relação. Por isso e, referindo-se à competência docente, Sacristán (1995, p.74) afirma que *"não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes"*.

Não longe desta ideia, Alonso (1998), no quadro da escola actual (plural, dinâmica e multicultural) em que o professor deve apetrechar-se com conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, identifica as competências fundamentais que caracterizam o professor reflexivo:

- é um líder de aprendizagem e aprendiz ao longo da vida;
- é um promotor de *"equipas de aprendizagem"*;
- é flexível e adapta-se a novas situações;
- é inovador, aceita a mudança, é empreendedor;
- é atento e aberto às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;
- é colaborador e criador (com alunos e com os seus pares);
- é promotor do saber holístico, pluri, inter e transdisciplinar.

Por seu lado, Arends (2008) descreve o professor competente como aquele que está familiarizado com o conhecimento existente relativo ao ensino, que está dotado de um *'repertório'* de práticas eficazes, que tem atitudes de reflexão e de resolução de problemas, ao mesmo tempo que encara o processo de aprender a ensinar um processo de toda a vida. Entendendo que o ensino é uma mistura entre *'arte e ciência'*, a intervenção do professor baseia-se na investigação sobre o ensino e a aprendizagem, e sobre a sabedoria colectiva dos professores experientes, bem como na sua

capacidade para seleccionar práticas adequadas aos alunos. O mesmo autor, reforça a ideia de que não existe uma única forma de ensinar e que o professor eficaz é aquele que conhece um conjunto de métodos, que selecciona com base nos objectivos a atingir, nas características dos alunos e nos valores e expectativas que a comunidade tem sobre a escola. Assim:

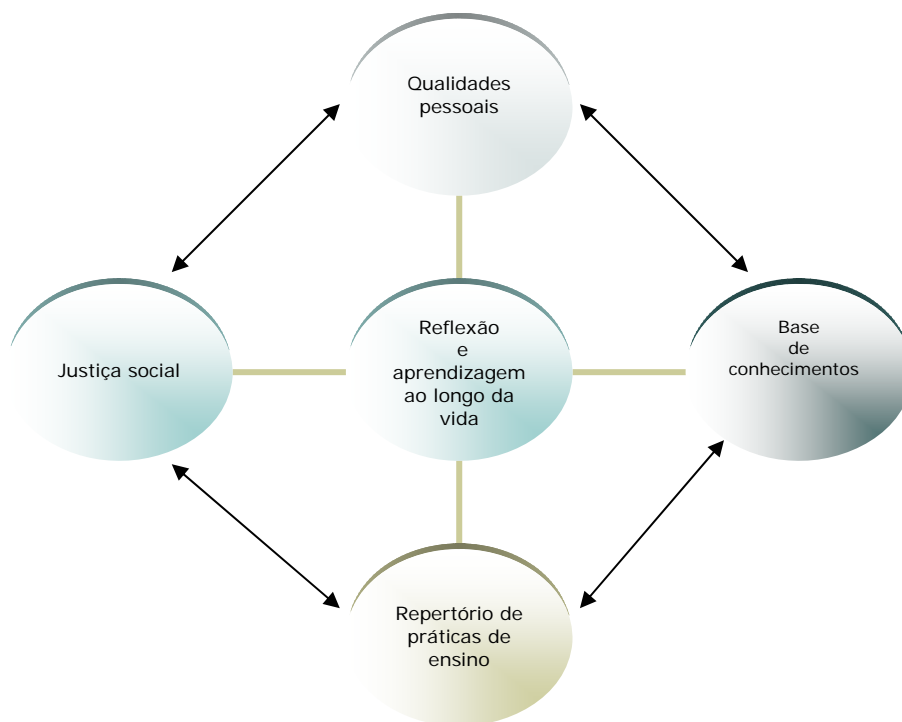


Figura 9: Uma perspectiva do professor eficaz, de acordo com Arends, 2008

Nesta óptica, salientam-se as qualidades pessoais que permitem a construção de um ambiente de aprendizagem democrático e socialmente justo para todas as crianças; as bases de conhecimento referidas aos conteúdos das disciplinas, ao desenvolvimento e aprendizagem humana e à pedagogia; o repertório de práticas de ensino; a disposição pessoal para a reflexão e resolução de problemas e a consideração da aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo da vida. Diremos que o educador/professor competente é aquele que é capaz de gerir situações instáveis e complexas, no singular e no plural, ou seja, individualmente mas cada vez mais em conjunto e em interacção com outros intervenientes no contexto educativo/escolar, combinando os seus conhecimentos, saber-fazer, cultura, experiência, etc. com os recursos do seu meio ambiente (outros profissionais, crianças, alunos, famílias...).

Alguns autores, entre eles, Zimpher & Howey (1987), Ralha-Simões (1995), García (1999), Perrenoud (2000), reconhecem que as competências, quando referidas ao exercício profissional dos educadores/professores, se inscrevem em duas grandes áreas interligadas – a área da conduta e a área cognitiva.



Nesse sentido, Zimpher & Howey (1987) sintetizam estas competências em quatro dimensões – técnica (ligadas às situações educativas), clínica (as respostas aos problemas quotidianos dos contextos de educação/ensino), pessoal (o professor como pessoa) e crítica (o professor entendido como agente de mudança).

Por seu lado, Tavares (1997) agrupa estas competências em três dimensões: competência científica (conhecimento e domínio dos conteúdos em determinada especialidade ou em intersecção com outras áreas), competência pedagógica (relaciona-se com o saber fazer, com a comunicação com os alunos sobre os conhecimentos da especialidade e pressupõe o domínio dos conhecimentos da especialidade, das ciências da educação, dos processos didácticos e das tecnologias educativas e da comunicação) e competência pessoal (o desenvolvimento intra e interpessoal do educador/professor).

Nestas dimensões, interligadas entre si (saber, saber-fazer, saber ser e estar), embora não se sobrepondo umas às outras, destaca-se a competência pessoal – saber ser e estar – pois, *“um professor com elevado desenvolvimento pessoal tem melhor sucesso na sua acção educativa e profissional. (...) O desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação, pelo papel potenciador que esta competência tem em relação a todas as demais que terá de desenvolver no seu desempenho. É, também, por esta competência que, de certa forma, passam e convergem as restantes, servindo-lhes, ao mesmo tempo, de suporte e de razão de ser”* (Tavares<sup>44</sup>, 1997, p.69).

Aliás, este lado pessoal potencia o estilo de intervenção do professor: *“It is a subtle force that influences student access to learning and teaching by establishing perimeters around acceptable learning procedures, processes, and products”* (Butler, 1984, p.52). Esse estilo é determinado por gostos pessoais, por questões de ordem moral, por razões afectivas e ideológicas que se conjugam com os saberes profissionais.

Na leitura e análise sobre a obra de Perrenoud (2000) identificamos dez competências que devem qualificar o professor: organizar e orientar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e desenvolver mecanismos de diferenciação; envolver os alunos nas aprendizagens e no trabalho escolar; trabalhar em equipa; participar na gestão e administração da escola; informar e envolver os pares; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua. Junta-lhe, ainda, a

---

<sup>44</sup> A partir de estudos desenvolvidos por Combs, Sprinthall, Zimpher & Howey, Ralha Simões.

capacidade de os professores agirem como actores colectivos confirmando a profissionalização, a prática reflexiva e as inovações.

Também estas competências, identificadas por Perrenoud, se arrolam num quadro holístico e ecológico do desempenho profissional dos professores. Referem-se à relação e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, mas também ao processo de envolvimento do professor na vida da escola enquanto instituição, através do trabalho em equipa e da necessidade que o mesmo tem de inovar os processos de intervenção pedagógica, acompanhando a evolução tecnológica como meio de promover a mudança e a inovação no contexto escolar. O autor realça, ainda, o papel que o professor tem, também, no seu desenvolvimento profissional através da identificação de necessidades formativas e de formas de as colmatar.

A já referida Cano (2005), sustentada em Scriven (1998), Angulo (1999) e Perrenoud (2004), reconhece, especificamente, as competências docentes:

- capacidade de planificar e organizar o seu trabalho;
- capacidade de comunicar;
- capacidade de trabalhar em equipa;
- capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas e de resolver conflitos;
- capacidade de utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação;
- possuir um auto conceito positivo e
- promover uma auto avaliação constante das suas práticas.

Recentemente, Capelo (2004), ao apresentar os resultados de um pequeno estudo desenvolvido com um grupo de professores do ensino superior envolvidos na formação de professores, apresenta-nos o seguinte quadro de competências na profissão docente:

<b>Competências fundamentais</b>	
<b>Competências identificadas pelos inquiridos</b>	<b>Indicadores referidos pelos inquiridos</b>
<b><i>Científica</i></b>	Saber-fazer: conhecimento; transmissão de conhecimento; domínio de conteúdos; cultura; liderança; avaliação; procura a perfeição; rigor científico; criatividade; incentiva a pesquisa.
<b><i>Pedagógica</i></b>	Consolidar aquisição dos saberes; saber motivar; relação humana; saber-estar; empatia; saber tolerar; saber comunicar; diálogo; orientar; encaminhar informar; conduzir o aluno no seu processo de aprendizagem; relação pedagógica activa; disponibilidade para os alunos; estabelecer relação de interajuda; saber ouvir.
<b><i>Técnica Desempenho</i></b>	Saber-fazer; eficácia; eficiência; resultados positivos; promover aplicação dos conhecimentos na prática, garantir um elevado nível de aprendizagem; organização; metodologia; capacidade de síntese; controlo dos <i>timings</i> e da turma.
<b><i>Moral Cívica</i></b>	Saber-ser; boa formação moral; boa formação pessoal; humildade; interesse; participação; reflexão; dinamismo; contribuição para a vida da comunidade; contribuição para a vida dos seres humanos (alunos).

Tabela 15: *Competências na profissão docente (Adaptado de Capelo, 2004)*

Não querendo a autora apresentar tal quadro como conclusivo, pois o seu intento era apenas o de explorar a temática e não sobre ela generalizar conclusões, não deixa a mesma de salientar que os participantes hierarquizam, num nível superior, as competências científicas e que os mesmos demonstram diferentes ideias sobre o que é ser um professor competente. Realça, também, que, no estudo, não foi possível relacionar de forma clara a definição de competência, o tempo na carreira e o grau académico dos professores.

As respostas apresentadas, neste pequeno estudo exploratório, contradizem as ideias reforçadas pelos autores antes citados e que indicam que as dimensões das competências profissionais não se sobrepõem umas às outras, simplesmente concorrem de forma articulada, interactiva e sistémica para os diferentes níveis de desempenho dos educadores/professores.

Similarmente, Esteves (2009), ao reflectir sobre a construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores, dá-nos a conhecer alguns estudos realizados na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa em cujo centro empírico, se encontram professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A autora salienta, por exemplo, os estudos de Mesquita (2005) e de Barreira (2006) que, embora com objectivos diferentes, chegaram a resultados próximos e idênticos. O primeiro, desenvolvido com alunos/futuros professores acerca das competências fundamentais para se ser professor e do modo mais adequado para as construir; o segundo sobre as concepções de professores cooperantes de escolas do 1.º Ciclo. Os

participantes referem que a profissão docente se desenvolve tendo por base “*um saber específico e multidimensional*” e destacam na acção do professor as relações com os alunos, com as famílias, os pares e a comunidade em geral. Salientam, ainda, a competência para gerir o próprio trajecto de formação, de enfrentar deveres e problemas éticos, de gestão pedagógica e diferenciada das situações de aprendizagem, bem como de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Em símile, apresenta também o exemplo do estudo desenvolvido por Reis (2006) que visava esclarecer as concepções de competência reflexiva de docentes supervisores do 1.º Ciclo. Estes salientaram a competência reflexiva manifestada através do questionamento e da problematização e análise das práticas e dos seus efeitos e que a mesma se constrói de forma gradual, iniciando-se com a formação inicial.

Associada ao desenvolvimento e conhecimento sobre si próprio, também nós incluímos a capacidade de pensar reflexiva, como uma das fundamentais competências do professor, pois é ela que permite relacionar e confrontar a utilização das diferentes competências sugeridas pelos diferentes autores, com os resultados da acção efectiva dos professores e, redundando no seu conhecimento prático.

Esta competência reflexiva, cognitiva e metacognitiva, decide a relação da teoria com a prática e permite a análise e interpretação da sua própria actividade, permitindo (re)construí-la. Chamamos-lhe competência porque se alicerça no acto de pensar especializado, que se vai aprendendo a aprofundar e em que uma observação ou percepção originam um conjunto de ideias ligadas em cadeia, movimentando-se continuamente, tendo em vista um determinado fim e a possibilidade de questionar, problematizar, enfim, responder, (re)adaptar, (re)elaborar, (re)criar.

Como salienta LeBoterf (2005), permite-nos ganhar distanciamento em relação à acção profissional e explicitar a forma como se actuou para modelar e fazer evoluir os esquemas operatórios e os poder transferir ou transpor para novas situações. Estes momentos, de conceptualização e “*modelização*”, permitem a construção de saberes pragmáticos e ocorrem a partir do momento da experiência vivida e de um momento de explicitação em que se passa da narração a uma acção com sentido. Surge, ainda um outro momento, o da transferência ou da transposição para novas situações, recontextualizando, e pondo “*à prova da realidade os conceitos e as teorias de acções e interpretá-los em função dos novos contextos de intervenção*” (LeBoterf, 2005, p.53).

Constrói-se a partir de atitudes, das quais destacamos:

- a mentalidade aberta ou a abertura de espírito (o desejo que o professor manifesta em ouvir opiniões diversas, de recorrer a alternativas diversas e de admitir a hipótese de erro mesmo naquilo que acredita ser certo).

- a responsabilidade ou ponderação (pelas consequências de uma dada acção, centrando-se a reflexão nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua intervenção na vida dos alunos, adoptando sempre a questão *"gosto dos resultados?"* e nunca só *"atingi os meus objectivos?"*).
- o entusiasmo, empenhamento ou a disponibilidade (predisposição para lutar contra a rotina e recriar formas de intervenção, mostrando-se sempre enérgico e curioso) (Dewey, 1989).

Realça Perrenoud (2001, p.98), que *"uma postura e perspectivas reflexivas permitem ao actor adquirir experiência e reflectir por si próprio sem ficar refém do pensamento único ou das expectativas do seu meio envolvente. É uma atitude ou "metacompetência" de que dependem todas as outras"*. Importa, por isso, de forma sistemática, que o professor vá questionando os seus conhecimentos e a realidade em que desenvolve a sua actividade através de capacidades como a observação, a descrição, a análise, o confronto, a interpretação e a avaliação, passando *"do nível descritivo ao nível interpretativo"*, transformando *"os confrontos em potenciais de reconstrução"*, dando *"sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir"* (Alarcão, 1996, p.182). É neste sentido que a competência artística, ou profissionalismo inteligente e eficiente, integra a prática dos bons profissionais e, porque é criativa, permite o desenvolvimento de novas formas de conhecimento e de utilizar outras competências.

À conjugação das diferentes competências dos educadores e dos professores, e que condicionam o seu modo de estar na escola, podemos chamar **perfil de desempenho profissional**. Este perfil decorre, inevitavelmente, das suas concepções pedagógicas e da sua formação científica, das suas convicções pessoais, das condições de trabalho existentes na escola, dos condicionalismos legais, da sua experiência profissional e da reflexão sobre a mesma.

### **1.2.1. Perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Em Portugal, o perfil de desempenho dos educadores e dos professores foi determinado pelo Governo nos termos instituídos pelo n.º 2 do artigo 31 da Lei de Bases do Sistema Educativo, através do Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto e do Decreto-Lei 241/2001 também de 30 de Agosto. O Decreto-Lei, referido em primeiro lugar, determina o perfil geral do desempenho dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário e o segundo aprova os perfis específicos dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo. A conjugação entre o perfil geral e os perfis

específicos devem servir de referência à organização da formação inicial destes profissionais<sup>45</sup>, bem como deveriam servir para acreditação dos cursos de formação inicial<sup>46</sup>. Neles revemos o contributo de autores por nós referidos (apenas para relembrar: Tavares, 1997; Alonso, 1998, Arends, 1997, 2008; Perrenoud, 2000; Cano 2005, Alarcão & Roldão, 2009, entre outros).

No Decreto-Lei 240/2001 é traçado um **perfil geral de desempenho para os educadores de infância e para os professores do Ensino Básico e Secundário**, afirmando a ideia de competências comuns, transversais e necessárias ao exercício da docência nos diferentes contextos de educação/ensino.

Este perfil evidencia quatro dimensões. A saber:

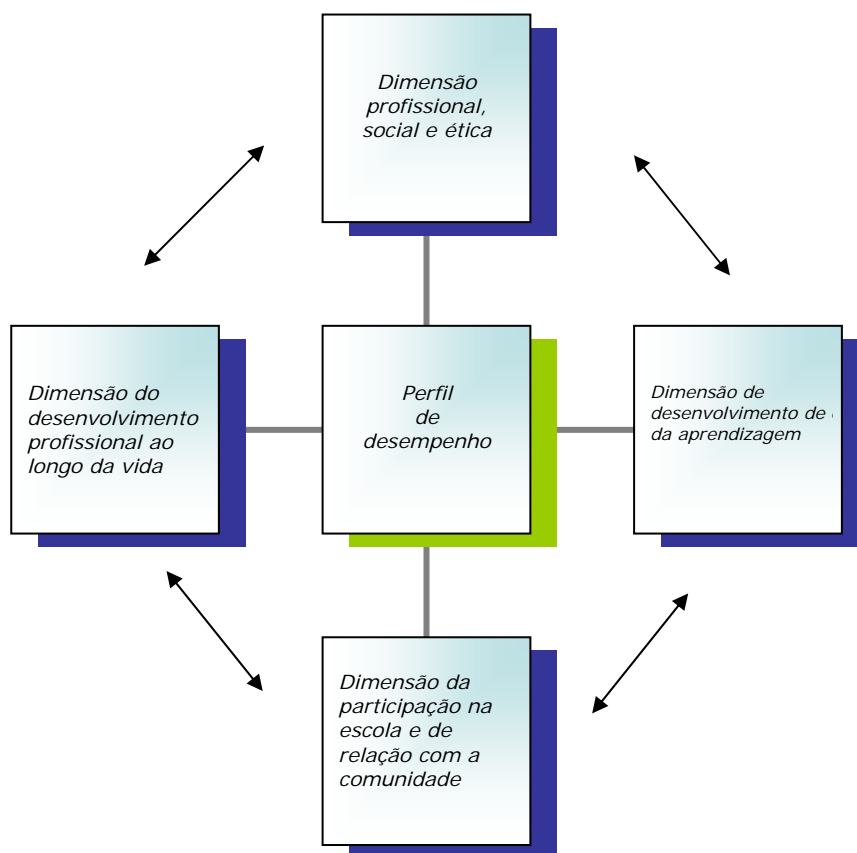


Figura 10: Perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico

No que à *dimensão profissional, social e ética* diz respeito, apela-se à necessidade de o professor fundamentar a sua prática em saber específico e apoiado na produção e uso de diversos saberes integrados, em função da natureza das acções concretas da prática, encarando-a, também, numa perspectiva social e ética. Encara-se o professor como um profissional de educação com uma função específica, a de

<sup>45</sup> Este o seu principal objectivo.

<sup>46</sup> Acreditação que seria levada a cabo pelo INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores), entretanto extinto.

ensinar, recorrendo aos saberes específicos da profissão, à investigação e à reflexão partilhada, enquadrando a sua acção nas decisões e orientações nacionais de política educativa para as quais também deve contribuir.

Concomitantemente, estabelece-se o exercício da acção do professor no quadro de uma instituição educativa, com uma missão social, a da inclusão dos alunos no acesso ao currículo, entendido este como factor de desenvolvimento integral, bem como a de inclusão dos alunos na sociedade a partir da promoção da autonomia e afirmando a complexidade e diferenciação das aprendizagens escolares. Também, aqui, se concentra o papel dos professores na promoção e afirmação da qualidade dos contextos educativos como garantia de bem-estar e de desenvolvimento da identidade individual e cultural dos alunos. Esta dimensão afirma, ainda, a necessidade de o professor ser um agente de combate à exclusão e discriminação por via das diferenças culturais e pessoais dos alunos e da comunidade educativa.

A capacidade relacional e de comunicação do professor e o seu equilíbrio emocional são entendidos como fundamentais no exercício profissional que se deve basear em dimensões cívicas e formativas assentes em quadros de ética e deontologia da profissão docente.

Na *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, cabe ao professor, a missão de desenvolver as aprendizagens no âmbito do currículo através de uma relação pedagógica de qualidade, concorrendo, para tal, o rigor científico e metodológico e os conhecimentos das áreas que o fundamentam.

Digamos que a relação pedagógica de qualidade resulta da competência do professor para promover aprendizagens significativas, competências essenciais e estruturantes para os seus alunos no quadro do projecto curricular de turma e através da utilização integrada, por parte do professor, de saberes próprios da sua especialidade mas também transversais e multidisciplinares.

Coloca-se, também, a tónica na adequada organização do ensino seja individual ou em equipa, devendo a mesma promover aprendizagens e centrar-se nas áreas do conhecimento e em opções paradigmáticas, epistemológicas, pedagógicas e didácticas fundamentadas, relevando o trabalho experimental.

A utilização correcta da Língua Portuguesa, na componente escrita e oral, é objectivo da sua acção formativa e de actividades diversas e variadas, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, permitindo a construção de competências básicas neste domínio.

Ao professor cabem, também, a tarefa de ensinar a aprender processos de trabalho intelectual e formas de o organizar e comunicar, envolvendo activamente os alunos nos processos de aprendizagem e de gestão do currículo e a tarefa de

implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, promotoras da realização de cada aluno numa sociedade de diversidade e de heterogeneidade, rentabilizando as diferenças como factores de construção de competências e, também, apoiando e cooperando na detecção de necessidades educativas especiais. Ainda nesta dimensão, o professor deve incentivar a aprendizagem de regras de convivência democrática e gerir com segurança e flexibilidade situações problemáticas e conflitos interpessoais.

Por fim, é-lhe conferida a competência para avaliar em diferentes modalidades e áreas, fazendo dessa avaliação um elemento regulador, integrado no currículo e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e também da sua própria formação.

Na *dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade*, estabelece-se que a actividade do professor deve acontecer de forma integrada nas diferentes dimensões da escola enquanto instituição educativa e no contexto da comunidade que a envolve.

Assim, o professor deve pensar a escola e a comunidade como contextos de educação inclusiva e de intervenção social, com missão de formação integral do aluno para a cidadania democrática, sendo por isso necessário colaborar na construção do projecto educativo e projectos curriculares e em actividades de administração e gestão da escola, não esquecendo a articulação entre níveis e ciclos de ensino. Tem, também, necessidade de contribuir e integrar no projecto curricular saberes e práticas sociais rentabilizando-as numa dimensão educativa. Ao mesmo tempo, deve valorizar a escola como pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com instituições da comunidade em diferentes projectos e cooperando na elaboração e realização de projectos e estudos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

A colaboração e cooperação com diferentes intervenientes no processo educativo, incluindo as famílias, baseadas na criação e desenvolvimento de relações de respeito mútuo, devem caracterizar a acção do professor na promoção dos projectos de vida e de formação dos alunos.

A *dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida* é vista como um elemento da prática profissional, construída por via da problematização e reflexão da prática pedagógica e da construção da profissão e do recurso à investigação, partilhando e cooperando com outros profissionais. Por isso, estabelece-se que o professor deve: reflectir sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência e na investigação, avaliando o seu desenvolvimento profissional e projecto de formação; reflectir sobre ética e deontologia da profissão nas suas tomadas de decisão; entender o trabalho em equipa como factor de enriquecimento e de formação; entender que as suas competências sociais e profissionais se constroem ao longo da vida e por



consideração de diversidades e semelhanças em realidades nacionais e internacionais; participar no desenvolvimento de projectos de investigação na área do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

Se atentarmos na especificação das dimensões identificadas poderemos afirmar, nomeadamente:

- *O sentido ético e deontológico da profissão de professor.* Embora em Portugal não existam definidos oficialmente códigos de ética e deontologia da profissão docente, esta dimensão é inscrita no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário com alguma insistência e de forma transversal à sua intervenção, partindo-se, naturalmente, do princípio que por não haver uma definição oficial ela não deixa de estar implícita no desempenho profissional. Entendendo que tais códigos são "*princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais*" (Monteiro, 2005, p.24), o mesmo não pode ser incompatível com os valores sociais e tem de se referenciar à especificidade do contexto onde ocorrem as situações e se constitui, ao mesmo tempo, a expressão da autonomia profissional. Entre outros aspectos, ligados ao desenvolvimento profissional, tais códigos são garantia da qualidade dos serviços educativos e de confiança nos professores. Estrela (1997) reforça o sentimento de pertença a um grupo profissional com valores, saberes e interesses, contribuindo para a sua identidade, dignidade, credibilidade e prestígio profissional.
- *O sentido da realidade, diversidade e heterogenia multicultural em que o professor exerce a sua profissão.* Inscreve-se neste sentido a necessidade de o professor, mas também a escola, potenciar a diversidade e heterogenia no desenvolvimento do currículo como factores que o enriquecem e, por consequência, enriquecem a aprendizagem dos alunos, a sua inclusão e a formação para a vida em sociedade e cidadania democrática. A "*experiência tem-nos demonstrado que os processos de ensino-aprendizagem que têm como ponto de partida as situações diversas dos alunos e que recorrem a procedimentos onde há lugar para a expressão e o debate dos seus pontos de vista e das suas opiniões, numa participação colectiva, têm mais probabilidades de suscitar aprendizagens de qualidade, por promoverem a implicação dos sujeitos na construção dos seus saberes e, simultaneamente, configurar uma socialização onde cada um/a aprende a viver e com os outros de si distintos*" (Leite, 2006, p.257).

- *O sentido da acção do professor baseada na adequação e flexibilidade como factor de resposta a todos e a cada um dos alunos.* Este sentido baseia-se na necessidade de proporcionar aprendizagens significativas a todos e a cada aluno, melhorando e alargando a sua formação, desenvolvendo actividades baseadas em processos de diferenciação pedagógica, nas opções que cada escola deve tomar, nos projectos curriculares e nos modos de ensinar e organizar as aprendizagens dos alunos, tendo em vista o seu sucesso. A flexibilização, entendida como processo de organizar as aprendizagens curriculares de forma aberta, com clareza e balizas ou referenciais comuns de natureza pessoal, social e académica, deve, também, ser utilizada pelo professor na resposta às necessidades manifestadas pelos alunos.
- *O sentido da acção do professor baseada nas novas tecnologias de informação e comunicação,* apelando à diversificação nas formas de ensinar e de fazer aprender e à construção de competências básicas nesta área. Demonstra este sentido, a necessidade de o professor reagir e acompanhar as mudanças e evoluções tecnológicas, configurando-as na sua acção como factor de igualdade e apropriação colectiva.
- *O sentido da acção do professor numa instituição com uma cultura própria mas integrada na malha social e cultural.* Numa escola que se pretende aberta, flexível e democrática, a participação e socialização dos professores assume-se na organização de um clima favorável à aprendizagem e formação (dos alunos mas também dos professores), bem como na gestão da própria escola e da sua inevitável relação e integração na comunidade.
- *O sentido da acção do professor como agente construtor da sua identidade e profissionalidade.* Dado que a identidade integra as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros, é construída de forma dinâmica, em interacção permanente e em processos de socialização, ela traduz, por isso, um sentido pessoal/subjectivo e um sentido grupal/colectivo, assumindo, assim, o trabalho e cooperação com a equipa (professores e outros intervenientes na instituição educativa) um papel fundamental. Inclui-se na construção da identidade e da profissionalidade, o desenvolvimento reflexivo e da participação em situações de investigação, como condições do próprio desenvolvimento e afirmação do sentido de aprendizagem ao longo da vida. O desenvolvimento profissional é um processo através do qual o profissional, enquanto agente de mudança, revê, renova e amplia, individual ou colectivamente o seu compromisso com os

propósitos morais da educação e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes em cada uma das fases da sua vida profissional.

### 1.2.2. Perfil específico de desempenho dos educadores de infância

Passando agora a comentar o **perfil específico de desempenho do educador de infância**, definido no Decreto-Lei 241/2001, verifica-se que o mesmo se centra na acção a desenvolver com crianças entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, embora como seja explícito possa também aplicar-se na acção a desenvolver com crianças até aos três anos de idade.

Este perfil estrutura-se nas seguintes dimensões:

- *Concepção e desenvolvimento do currículo.*
- *Integração do currículo.*

Sobre a primeira, afirma-se o educador de infância como construtor e gestor do currículo, através da planificação de actividades e projectos curriculares de natureza integrada, da organização e da avaliação do ambiente educativo.

Entende-se que o profissional, ao organizar o ambiente educativo, deve potenciar como recursos de desenvolvimento curricular, o espaço e os materiais, rentabilizando-os em experiências educativas integradas, disponibilizando e utilizando materiais diversificados que estimulem as crianças. Nestes materiais devem inserir-se os ligados aos contextos e às experiências das crianças. Também o tempo deve ser organizado de forma flexível e diversificada, para fomentar aprendizagens temporais. Ainda se apela à utilização e gestão dos recursos educativos, nomeadamente as tecnologias da informação e da comunicação.

A criação de condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças são outras condições a favorecer pelo educador.

Ainda no âmbito da concepção e desenvolvimento do currículo, centra-se o perfil, no campo da observação, planificação e avaliação, apontando a observação como critério fundamental para a adequada planificação e resposta às necessidades, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e dos grupos de crianças. Baseada na observação, a planificação deve ter em conta as experiências e as competências de cada criança e deve ser flexível, integrada e integradora das propostas das crianças, das temáticas e das situações imprevistas e emergentes no processo educativo, servindo objectivos abrangentes e transversais a diferentes domínios curriculares. A

avaliação aparece como condição formativa do desempenho do educador e do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Define-se, depois, a relação na acção educativa, salientando a relação do educador com as crianças e com as famílias. Nessas relações, destaca-se a segurança afectiva como base da promoção da autonomia da criança, do seu envolvimento em actividades e projectos da iniciativa da própria criança, do grupo ou do educador. Desenvolvidos individualmente, ou em grupo, estes projectos surgem no âmbito da escola e da comunidade e alicerçam-se na cooperação entre as crianças e na sua valoração e integração no grupo bem como no envolvimento das famílias.

No âmbito da relação na acção educativa, surge ainda, o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo, a estimulação da curiosidade das crianças e da sua capacidade de identificação e resolução de problemas, a capacidade de realização de tarefas e disposição para aprender, num quadro de desenvolvimento pessoal, social e cívico de educação para a cidadania.

No que se refere à *integração do currículo*, apela-se à integração das Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, referindo em particular a área da Expressão e da Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo.

É valorizada, na área da Expressão e da Comunicação, a organização de um ambiente de estimulação comunicativa diversificado, verbal e não verbal e utilizando diferentes formas de linguagem e comunicação, desde a oralidade à emergência da leitura e da escrita, às diferentes formas de expressão (plástica, musical, dramática e motora) de forma integrada e em diferentes experiências de aprendizagem curricular.

A acção do educador, a desenvolver na área do Conhecimento do Mundo, deve centrar-se nas actividades exploratórias, de observação e descrição do mundo que circunda a criança, usando simultaneamente a representação corporal, oral e gráfica e estimulando a curiosidade e a capacidade de identificar características, de comparar, estimar e usar sistemas convencionais ou não convencionais de numeração e medida. A promoção da capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos, a par do interesse pelas tradições da comunidade, são outros aspectos a considerar na prática do educador. No fundo, ele deve favorecer a inserção da criança no seu contexto através do desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pela(s) cultura(s).

Sistematizando, salienta-se no perfil específico do educador de infância, a necessidade de saber e ser capaz de criar e gerir um ambiente educativo e de aprendizagem (tempo, espaço e recursos) que promova para as crianças oportunidades de aprendizagem, com intencionalidade e qualidade, reportando as Orientações Curriculares e que tenha como ponto de partida a própria criança, as suas concepções

e histórias de vida. Realça-se, também, a ideia do educador como gestor do currículo, que planifica a aprendizagem curricular das crianças, complexificando e permitindo-lhe que coloquem em acção saberes adquiridos, usando-os na construção da sua identidade e autonomia. "(...) o educador em contexto real de Jardim de Infância, inserido na comunidade educativa, tem de usar saberes para que, no desencadear de experiências do quotidiano das crianças, possa potenciar aventuras mobilizadoras de aprendizagens significativas e interessantes (...)" (Aguiar, Grilo, Odete & Gil, 2004, p.264). Compete-lhe construir e desenvolver um projecto curricular que articule a actividade espontânea da criança com desafios intelectuais, de curiosidade, descoberta e de resolução de problemas que desafiem sistematicamente a construção da sua autonomia, do seu espírito crítico e da sua vontade contínua de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

### **1.2.3. Perfil específico de desempenho dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O **perfil específico do desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**, igualmente apresentado no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Setembro, agrupa as mesmas áreas:

- *Concepção e desenvolvimento do currículo.*
- *Integração do currículo.*

Começa por enunciar, como pressuposto central, que o professor deve promover o desenvolvimento do currículo num quadro de escola inclusiva e de mobilização e integração de conhecimentos científicos, das diferentes áreas curriculares, de forma a permitir a aprendizagem dos alunos e, por isso, o professor deve cooperar na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto curricular de escola e do projecto curricular de turma.

Para a *concepção e desenvolvimento do currículo* são requeridas exigências de organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino, suportado na diversidade e conhecimento das capacidades e experiências dos alunos, bem como utilizando os conhecimentos prévios dos alunos na construção de situações de aprendizagem e no respeito por outros povos, culturas e línguas (neste caso, fomentando a iniciação à aprendizagem de uma segunda língua). Precisa, o professor, de promover a integração curricular numa perspectiva de continuidade educativa e favorecedora da construção de métodos de estudo e de trabalho intelectual, da autonomia e da cidadania, nomeadamente, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação, as práticas de colaboração e o respeito solidário. O clima de escola a

criar, incluindo a relação com as crianças e adultos, famílias e comunidade, deve ser positivo e de bem-estar, a fim de predispor para as aprendizagens.

No campo da *integração curricular*, solicita-se ao professor, a organização da aprendizagem de competências socialmente relevantes no âmbito da cidadania e nas dimensões integradas do currículo do 1.º Ciclo.

Neste perfil específico designa-se, depois, para as diferentes áreas curriculares, o que de mais importante deve o professor saber e ser capaz de fazer. Assim, na área da Língua Portuguesa, remete-se para a necessidade do professor organizar e desenvolver actividades que favoreçam a construção de competências de compreensão e de expressão oral, de competências de escrita e de leitura e de produção de textos escritos, utilizando os alunos materiais e suportes variados, bem como fomentando hábitos de reflexão sobre a estrutura e do uso da língua. Com alunos de diferente língua materna deve promover a aprendizagem, como segunda língua, da Língua Portuguesa.

Na área curricular da Matemática, importa que saiba promover o gosto pela Matemática, articulando-a com a vida real, com a resolução de problemas e processos de raciocínio, implicando os alunos na construção do próprio conhecimento matemático, de conceitos, técnicas e processos matemáticos estabelecidos no currículo para o 1.º Ciclo (compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, conhecimento de formas geométricas simples, recolha e organização de dados e identificação de padrões e regularidades). As aprendizagens devem desenvolver-se de forma diversificada e incluindo oportunidades para a investigação em Matemática através de diferentes materiais e tecnologias em crescente autonomia e autoconfiança.

No âmbito das Ciências Sociais e da Natureza, área curricular do Estudo do Meio, importa que o professor promova a construção de uma atitude científica, usando estratégias que favoreçam: a curiosidade e conhecimento rigoroso sobre a realidade social e natural; a capacidade de questionamento e de reconhecimento da evolução da ciência; a capacidade de articular o mundo social e natural com as aprendizagens escolares; a compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento, através de processos curricularmente integrados e de resolução de problemas.

Porque o aluno constrói a sua identidade, o professor deve organizar situações da apropriação de referentes espaciais, tempo e factos (passado, presente, futuro, nacional, mundial). Neste domínio, também as aprendizagens devem facilitar a construção da cidadania e incluir, entre outras, a educação para a saúde, a educação ambiental, e a educação para o consumo.

Na área curricular das Expressões, salienta o perfil, a Educação Física e a Artística onde o professor deve mostrar competências na promoção:

- do desenvolvimento físico-motor da criança, visando a melhoria da sua qualidade de vida, do envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos, vencendo dificuldades;
- do desenvolvimento da competência criativa em diferentes estratégias e processos artísticos e articulados com outras áreas curriculares;
- do desenvolvimento do pensamento criativo e da apreciação e compreensão das artes numa perspectiva do património artístico e ambiental da humanidade.

O perfil específico de desempenho profissional definido para o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara as suas competências no âmbito da organização e desenvolvimento do currículo e a sua responsabilidade em integrar e promover as aprendizagens, contextualizando-as, centrando-as nas experiências das crianças e na continuidade educativa. Afirma, por isso, a necessidade de o professor conjugar saberes e capacidades em acções situadas e integradas em diferentes áreas curriculares e psicopedagógicas, bem como numa relação pessoal e interpessoal constantes. Similarmente, e uma vez que a organização pedagógica neste ciclo se baseia na monodocência e, porque a mesma conduz *"a uma grande proximidade entre o docente e os alunos, isto é, ao ser muitas vezes marcadamente afectiva, exige destes professores competências pessoais e sociais, quer pelas características próprias da faixa etária em que os alunos deste nível de ensino se encontram, quer para poderem desenvolver uma relação interpessoal positiva com os alunos, relação essa determinante no processo de ensino-aprendizagem e na formação global dos alunos"* (Magalhães, 2007, p.144-145).

Mesmo aceitando que os processos relacionais e de gestão do currículo possam ter um sentido coadjuvante, mas aceitando a monodocência compreensível, porque acontece em momentos de entrada das crianças no mundo da escolarização, em que ainda acedem ao conhecimento de uma forma global e, particularmente integrada, o perfil do professor do 1.º Ciclo configura-se exigente e cada vez mais difícil de operacionalizar, pois as suas funções não se esgotam, como antigamente, em transmitir um saber mais ou menos estandardizado, mas têm um sentido mais amplo e diversificado e, fundamentalmente, centrado no processo de ensinar e de aprender.

Tendo presente o perfil geral de desempenho – Decreto-Lei 240/2001 – e os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Decreto-Lei 241/2001 – e, face aos desafios dos sistemas educativos e das

sociedades actuais confirmamos, como Esteves (2007), que mais do que definir novos perfis o que é preciso é reforçar o desempenho dos professores com certos 'traços' que a investigação tem salientado como necessários para um bom desempenho docente. Em concordância com a autora, salientamos tais traços:

- o professor é um intelectual e assume com a profissão um profundo compromisso ético, agindo em autonomia e responsabilidade;
- as competências dos professores devem centrar a aprendizagem nos alunos, nos aprendentes, assumindo as concepções sócioconstrutivistas da aprendizagem, contextualizando a aprendizagem e gerindo autonomamente o currículo;
- a competência para trabalhar em equipa com os pares, os alunos e a comunidade;
- a assumpção de uma atitude investigativa no seu campo de trabalho, identificando problemas e hipótese de solução, para as experimentar e avaliar;
- a competência para utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação em diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- e a competência para fazer experiências mesmo que correndo riscos.



### 3. O empenhamento dos educadores e dos professores: estilos de interação

Supracitada está, no âmbito dos saberes profissionais e do desempenho do educador/professor, a necessidade de construir e utilizar constantemente a consciência sobre os efeitos das suas acções nas aprendizagens dos alunos e na forma como estes se socializam e solidificam relações com a escola e com os saberes por esta mediados. Podemos aliar a esta consciência uma outra qualidade indispensável ao educador/professor. Falamos da **qualidade de envolvimento ou de empenhamento** nas actividades, sejam elas de planeamento, de acção ou de reflexão e avaliação dos processos de desenvolvimento profissional, dos processos de ensino ou dos processos de aprender, que entendemos como integrados, interdependentes e interrelacionados. Tal qualidade é identificada quando o educador/professor intervém de forma concentrada e persistente, motivada e atraída, entregando-se vivamente às situações, implicando-se, reagindo positivamente aos estímulos e às múltiplas experiências despoletadas nos contextos da sua intervenção. O empenhamento é ainda a capacidade de o educador/professor mediar as aprendizagens da criança através da sua sensibilidade, da maneira como estimula e promove a autonomia da criança.

Avilés (2005) relata que variáveis emotivo-motivacionais – persistência na tarefa, responsabilidade no trabalho, e regras estabelecidas na sala de aula, dizemos nós empenhamento, são fundamentais para levar a cabo a tarefa de fazer aprender, sobretudo quando é necessário estar a par de diferentes necessidades, de diferentes formas de aprender.

Podemos enquadrar o empenhamento do educador e do professor no seu estilo de intervenção dado que, por estilo de ensino podemos entender, como nos diz De León C. (2005), de acordo com B. Guerrero (1988), Grasha (1994), Johnston (1995), e N. Guerrero (1996), um conjunto de atitudes e de acções sustentadas, manifestadas e expressas pelos educadores e professores num determinado ambiente educativo (enquadrado numa perspectiva ecológica, holística e dinâmica) que dizem respeito ao modo de relação com as crianças/alunos, à forma de planear, conduzir e controlar o processo de aprendizagem. Este sentido ecológico, holístico e dinâmico é igualmente subscrito por Oliveira-Formosinho (2004) ou Portugal (1996) quando afirmam que um contexto pedagógico, de educação/ensino é, antes de mais, um contexto social em que se constroem relações entre pessoas e que, mesmo não esquecendo a influência de outras variáveis (espaços, materiais disponíveis, rotinas, actividades, etc.), a forma como o adulto intervém ao longo do dia, como se relaciona com as crianças, em

diferentes interacções é um factor decisivo de qualidade, logo de influência na aprendizagem das crianças.

Dado que as interacções assumem um papel de relevo na aprendizagem elas desempenham um papel mediador para a construção do conhecimento, quer na construção da autonomia intelectual e moral, quer na modelação de atitudes de participação e de reflexão nas experiências do quotidiano (Oliveira-Formosinho, 2000).

De León C. (2005, p.78) reforça que os " (...) *Estilos de Enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana*".

Como se deduz da afirmação do autor, trata-se da capacidade e competência pessoal de adaptar o conhecimento profissional, nas suas diferentes dimensões, e aplicá-lo para responder à heterogeneidade dos alunos e à multiplicidade de contextos educativos/escolares.

Esta competência pessoal adaptativa afirma-se pelo empenhamento e envolvimento que quotidianamente se estabelece na interacção educativa e pedagógica e é desse empenhamento, dessa capacidade de persistência, que resulta o sucesso do aluno e até a (re)construção da identidade docente e da sua profissionalidade.

A partir dos anos sessenta/setenta a investigação começa a centra-se nos comportamentos e interacções dos professores com as crianças e os resultados obtidos indicam que o tempo de interacção e a qualidade e estilo das interacções determinam a adequação do comportamento da criança às situações bem como a aprendizagem (Philips, McCartney & Scarr, 1987; Holloway & Reichardt-Erickson, 1988 citados por Oliveira-Formosinho, 2001). Confirma-se, pois, uma certa relação entre o comportamento do professor e a aprendizagem da criança.

Harms & Clifford (2002), como outros que exploram a qualidade dos contextos educativos, não hesitam em colocar as interacções como uma das componentes chave dos contextos a influir na aprendizagem das crianças e que as mesmas merecem ser consideradas em estudos específicos, embora nunca menosprezando a dimensão global dos contextos. O estudo das interacções no contexto de aprendizagem conduz à identificação de determinados 'comportamentos' que podem designar o estilo de interacção utilizada pelo adulto, ou seja determinar o seu estilo de interacção.

Altet (2000) afirma que cada professor é único, afirmando a dimensão do ser, a dimensão da relação com os outros e a dimensão do desempenho ou da acção, das quais resulta a sua capacidade para fazer aprender<sup>47</sup>. A mesma autora considera que o

---

<sup>47</sup> Não subestimando o papel do aluno/aprendente no processo de ensino-aprendizagem.

estilo do professor pode ser perspectivado em dois sentidos complementares: é individual, pois cada professor tem a sua forma particular de desenvolver o processo de ensino e é operatório pois podem identificar-se comportamentos comuns em vários professores.

Daqui decorre, como também afirmam Postic & DeKetele (1988, p.125), que não possamos falar de um único estilo ou de *"um estilo puro mas [de] estilos intermediários"*. Podemos, no entanto, confirmar (porque a investigação nos diz), que o estilo do educador/professor afecta o modo como os docentes apresentam e trabalham os conteúdos, a forma como se relacionam com os alunos, como organizam e gerem as tarefas na sala de aula, como orientam os alunos ou como se socializam com os mesmos. Nesse sentido, poderíamos extrapolar sobre diferentes estilos identificados (directo/indirecto; centrado no professor/centrado no aluno; formal/informal/misto).

Nos trabalhos de Altet, em que se arroga um quadro ecológico e holístico, está confirmada a relação entre o estilo de ensino do professor e a aprendizagem efectuada pelos alunos. Na investigação que realizou sobre os estilos de ensino (1988) identificou três dimensões interdependentes do estilo de ensino: o estilo pessoal, o estilo relacional e o estilo didáctico.

Ainda e, no que se refere aos modos de comunicação na sala de aula, a autora (2000) identificou um perfil constante para cada professor a que fez corresponder um estilo relacional ou comunicacional próprio. Este estilo relacional integra o número de interacções estabelecidas, a sua origem, o destinatário, a interacção gerada entre o grupo-turma, o aluno-indivíduo, a relação professor-alunos e os aspectos sociopsicológicos que dão vida ao espaço psicossocial da comunicação. Salienta, ainda, que a variabilidade encontrada se deve ao estilo didáctico e às variações de modalidades didácticas assumidas pelo professor nas suas aulas.

Por exemplo, ao analisar as interacções pedagógicas entre os professores e os alunos e entre estes e os professores, a autora (1988) identificou dois estilos diferenciados. A saber:

<b>Professores não estruturantes<sup>48</sup></b>			
Comunicação verbal: de tipo pregão, bastante tempo de palavra	Comunicação não verbal: fraca e com gestos auto concentrados	Concepção do saber: estruturada pelo professor e utilização da exposição como principal método	Concepção dos alunos: receptores do saber.
<b>Professores estruturantes<sup>49</sup></b>			
Comunicação verbal: com tempo de palavra breve	Comunicação não verbal: com gestos de solicitação, é muito relevante	Concepção do saber: construída com os alunos, escutando-os e desenvolvendo uma relação afectiva	Concepção dos alunos: produtores de saber.

Tabela 16: *Estilo pessoal do professor na comunicação pedagógica, segundo Altet (1988)*

Ainda Altet (op.cit.), no domínio relacional, identifica:

A partir do professor e com sentido vertical	<i>Estilo Instrutor</i>	Não estabelece muitas interacções com a turma nem com alunos individualmente; os alunos não desenvolvem interacções espontâneas.
	<i>Estilo questionador da turma</i>	Existem interacções em número fluente sempre dirigidas à turma e não a alunos em particular.
	<i>Estilo questionador de alunos</i>	Existem interacções em número fluente individualizadas, pelo nome, a um aluno em particular.
A partir dos alunos e com sentido horizontal	<i>Estilo questionador misto</i>	Existem muitas interacções que o professor dirige à turma e a alunos individualmente. A turma e alunos individualmente também estabelecem interacções. O professor é flexível.
	<i>Estilo guia-monitor</i>	As interacções são em díade ou estabelecem-se com pequenos grupos. São numerosas e privilegia-se a gestão individualizada.

Tabela 17: *Estilo do professor no domínio relacional, segundo Altet (1988)*

No âmbito didáctico a autora identifica: as funções do professor (didácticas) e as dos alunos (de aprendizagem); as posturas do professor face ao ensino (directivos ou guias) e os seguintes estilos:

<sup>48</sup> O que estrutura o saber para o aluno.

<sup>49</sup> O que ajuda o aluno a construir o seu saber.

<b>Estilos</b>	<b>Funções didácticas</b>	<b>Situações de aprendizagem</b>	<b>Instrumentos de aprendizagem</b>
<i>Expositivo</i>	Informar, organizar, gerir	Impostas, colectivas	Discurso verbal, indutivo
<i>Interrogativo</i>	Interrogar e avaliar	Interactivas, colectivas	Jogos de questões, dirigidos, fechados, avaliativos
<i>Iniciativo</i>	Estimular	Interactivas, colectivas	Questões abertas com contribuições dos alunos
<i>Animação</i>	Guiar	Interactivas, grupais	Trabalho em grupo
<i>Guia</i>	Guiar, regular	Individualizadas	Relações de ajuda, fichas de computador
<i>Misto-flexível</i>	Flexibilidade das funções de acordo com as situações	Variadas, diferenciadas	Múltiplas, de acordo com as situações

Tabela 18: *Estilos didácticos do professor* identificados por Altet (1988)

No âmbito da educação/formação de crianças mais novas (caso das crianças em idade pré-escolar e de 1.º Ciclo) as interacções e a sua qualidade são fundamentais para que o processo de desenvolvimento global e de aprendizagens se promova de forma a permitir a ancoragem das sequências futuras da vida da criança. Naturalmente, as crianças precisam de afecto, precisam de ser compreendidas, precisam de ser estimuladas nos seus processos cognitivos e de construção de pensamento, precisam de crescer e de aprender a ser autónomas aprendendo a ser, a estar e a saber. A este propósito, Postic (2007) assinala que as interacções sociais são um motor da actividade cognitiva, embora os factores também tenham de ser assinalados.

Estando numa fase importante da sua vida para ganhar confiança e alicerces para o futuro e, entendendo que a interacção é uma "*reacção recíproca, verbal ou não verbal, temporária ou repetida com determinada frequência, pelo qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro*" (Postic, 2007, p.46), a qualidade das interacções estabelecidas em contexto educativo/escolar é de particular e extrema importância e denota a qualidade da pedagogia que se pratica. O autor afirma que a interacção ocorre num sistema didáctico (em que a acção do professor afecta o aluno e vice-versa) e também no sistema mais amplo da turma (em que o indivíduo se coloca em relação com o grupo e os subgrupos).

Como é dito por Postic, as interacções têm uma expressão verbal (questões do educador/professor e do aluno, respostas do aluno, intervenções espontâneas, ...) ou não verbal (inquietação, interesse, desinteresse, aproximações afectivas, segurança,

...), distinguindo Altet (2000) três tipos de interações verbais: colectivas (entre o professor e diversos alunos ou o grupo/turma); duais (entre o professor e um aluno e entre dois alunos) e de grupo (entre pequenos grupos de três ou quatro alunos e o professor).

A interacção (verbal e não verbal), a estabelecer pelo educador/professor de crianças mais novas, deve favorecer a auto-estima e segurança da criança relativamente a si própria e aos outros, bem como favorecer a sua autonomia pessoal, social e de aprendiz. Ou seja, a lógica das interações deve responder aos interesses e necessidades das crianças e deve centrar-se nas próprias crianças.

Como assevera Mougnotte (1993), citado por Postic (2007, p.168), a qualidade do encontro entre duas pessoas assinala-se pelo respeito recíproco, pelos laços afectivos e "*(...) ao escutá-la [a criança], não se é indiscreto; mostramos-lhe que ela não é somente um aluno, redutível a este só estatuto, mas sim uma criança, isto é, uma pessoa global, cujo papel é um entre os que tem, não o único. Confirmamos-lhe ao mesmo tempo que nos interessamos por ela, que ela existe, que é reconhecida como sujeito único*".

Na obra de Postic (1990) também encontramos a exposição de diferentes estudos apresentados pelo autor que exploraram o acto de ensino e, em particular, as interações entre os professores e os alunos. Postic destaca que, quer a competência do professor quer o seu comportamento, não podem ser estudados fora do contexto e que, por isso, os investigadores necessitam de definir estratégias de observação das características dos processos de interacção.

Entre outros, destaca, por exemplo Ryans (1960) que na sua investigação propôs três objectivos: identificar a análise de esquemas de comportamento na aula, atitudes, qualidades intelectuais e afectivas que podem caracterizar os professores; criar instrumentos de "*papel-lápis*" para obter uma estimativa sobre alguns esquemas de comportamento ou sobre as qualidades pessoais dos professores; comparar grupos de professores em função de variáveis sobre idade, sexo, experiência.

*"O comportamento do professor é encarado por Ryans como resultante de factores de situação, apresentando aspectos gerais e específicos num dado momento, e características pessoais do sujeito, provenientes da sua personalidade e da sua experiência"* (Postic, 1990, p.63). Do seu estudo resultou uma lista de comportamentos eficazes e ineficazes que acabou por ser criticada por resultar de uma teoria subjacente e por representar uma certa concepção da personalidade. Além disso, como diz Postic (1990, p.70), "*a procura das características do professor está ligada à noção de competência (...). A análise das interações na aula, tenta libertar-se dela*".

Nos estudos de Anderson (1939 e 1946), ainda apresentados por Postic (1990), estudaram-se os comportamentos "*dominadores*" ou "*integradores*" do professor. Os primeiros caracterizam-se por rigidez, inflexibilidade dos objectivos, não admitir a contribuição dos outros, ter em conta a sua experiência e os seus desejos. É a procura de moldar os comportamentos dos outros aos nossos próprios modelos. O comportamento integrador é o que tenta obter a cooperação voluntária, descobrir desígnios comuns a realizar, adaptar-se a eles e respeitar as suas personalidades.

Anderson registou estes dois tipos de comportamento em "*professoras de Jardim de Infância*" e as suas reacções foram registadas em vinte e quatro categorias, das quais oito são significativas de um comportamento dominador e, outras oito de um comportamento integrativo. Dados do estudo salientam que se podem estabelecer entre um tipo de comportamento e outro, relações que distinguem os comportamentos das professoras observadas e que dizem respeito aos grupos com quem trabalham, em particular o número de crianças do grupo.

Outro estudo apresentado por Postic, é o de Marsh (1959). Este listou comportamentos verbais do professor, comportamentos não verbais e comportamentos do aluno que resultaram das seguintes anotações: "*explica o que é necessário fazer; repete um ponto importante; dá directivas; mantém-se à frente da secretária; consulta as suas notas; faz demonstrações*" (Postic, 1990, p.76).

Destacado é também o estudo de Cogan (1956) que pretendeu estudar a cadeia de interacções entre o professor e os alunos e, para isso, ligou os comportamentos do professor a uma teoria de personalidade, a de A. Murray. Para tal, Cogan seleccionou um determinado número de traços que, em seu entender, se relacionavam com as necessidades, por exemplo, de filiação, dedicação, de ordem, de rejeição, de agressão. Agrupou as variáveis conforme os comportamentos do professor atribuem ao aluno uma posição periférica ou central em relação aos objectivos de ensino e às interacções sociais na turma.

Cogan identificou depois comportamentos de exclusão e comportamentos de integração e mostrou que os alunos "*são levados a fazer mais trabalhos escolares quando o professor tem um comportamento de integração (INCLUSIVE)*" (Postic, 1990, p.79).

Por fim, o estudo de Flanders que, prosseguindo a linha de investigação precedente que considera incompleta, pois não responde ao porquê de o professor reagir desta ou daquela maneira, tentou encontrar essa resposta. Para isso, ligou aos comportamentos dos alunos alguns conceitos – dependência, independência. A dependência dos alunos relativamente ao professor pode classificar-se em forte, média ou fraca.

Outro conceito foi introduzido, o de influência que o professor exerce sobre os alunos e, neste caso, ela pode ser directa ou indirecta. No caso da influência directa o professor afirma as suas próprias opiniões e ideias, dirige a actividade do aluno, critica o seu comportamento e justifica a sua autoridade e o uso que dela faz. A influência indirecta identifica-se quando o professor solicita opiniões e ideias aos alunos para as ter em conta, quando encoraja os alunos a participar e quando aceita e clarifica os seus sentimentos. Flanders confirmou que a influência directa do professor *"mantém ou aumenta a dependência do aluno"* (Postic, 1990, p.80).

O sistema de análise de Flanders foi criado com a intenção de analisar o tipo de influência do professor e estruturou-se em três secções: actos verbais do professor, actos dos alunos; silêncio ou confusão em que se regista tudo o que não é acto verbal relativo ao professor e aos alunos.

É assim que se apresenta a grelha de análise de interacções de Flanders e, a partir da sua utilização, os professores podem obter dados sobre o seu comportamento verbal e os investigadores podem *"analisar os modos de acção, directa ou indirecta, dos professores"* (Postic, 1990, p.87).

Na linha de Flanders outros investigadores continuaram a estudar o comportamento do professor e, para o fazer, apenas introduziram pequenas alterações ao sistema de Flanders.

Mais recentemente, Pascal & Bertram (2000) também se referem ao estilo do adulto no âmbito das interacções que este desenvolve com a criança. A este propósito, salientam que *"o estilo de interacções entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem"* (op.cit., p.23) e nele se inscrevem as qualidades pessoais que intervêm/afectam a capacidade do adulto para alargar, motivar, promover e implicar as crianças no processo de aprendizagem.

Anteriormente, Bertram, Laevers & Pascal (1996, p.295) afirmaram que o estilo do adulto *"est comparable au ciment qui maintient ensemble les briques"* e, enquanto variável de um contexto de aprendizagem é definida como *"la façon dont les enseignants interagissent avec les enfants et animent les différents activités"* (p.296). Ou ainda, *"Le style de l'adulte représente une des variables contextuelles et désigne les innombrables interventions faites par l'adulte tout au long de la journée, lors de ses interactions avec les enfants. Bien que ces interventions puissent varier énormément selon le type d'activités, le but de l'interaction ou les réactions et initiatives des enfants, on peut néanmoins discerner chez chaque adulte un modèle d'interaction qui lui est propre et que nous dénommerons son style"* (Bertram, 1996, p. 295, citado por Luís 2000, p.77).



De acordo com Bertram & Pascal (2009), Laevers busca inspiração no trabalho de Carl Rogers (1983, p.179). De facto, este autor afirma que *"os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis"*. Rogers (1983) também confirma que existe uma relação estreita entre a aprendizagem das crianças/alunos e o estilo de interacção do adulto, afirmação que, de alguma maneira, Bertram & Pascal (2009, p.135, referindo Oliveira-Formosinho, 2004) também fazem, ao realçar que os *"estilos de interacção têm um papel central na mediação pedagógica"*.

Na mesma obra, Rogers (1983) identifica ainda as qualidades do adulto que, no cerne do processo de ensino e de aprendizagem, intervêm facilitando a aprendizagem da criança/aluno: sinceridade e autenticidade; aceitação, valorização e confiança; compreensão empática.

Tais atitudes, que dão sentido ao conceito de empenhamento, segundo o autor facilitam a comunicação dos alunos, permitem um maior número de perguntas, uma maior facilidade na resolução de problemas, um maior envolvimento na aprendizagem e níveis cognitivos e criativos mais elevados. *"O conceito de empenhamento contém este conjunto de características que descrevem a natureza da relação entre o adulto e a criança. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem. As acções do adulto podem, por conseguinte, ser categorizadas como apresentando ou não características de empenhamento"* (Bertram & Pascal, 2009, p.136).

Laevers (1994) agrupa em três categorias o comportamento do adulto/educador/professor que permitem identificar o estilo de mediação do adulto no processo de aprendizagem da criança. As atitudes facilitadoras da aprendizagem surgem assim categorizadas:

- *Sensibilidade* – diz respeito aos comportamentos do adulto face às necessidades, bem-estar emocional e motivações da criança (afecto, segurança, apoio e atenção).
- *Estimulação* – diz respeito à forma como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem, bem como ao conteúdo dessa intervenção.
- *Autonomia* – diz respeito ao grau de liberdade que o adulto concede à criança nas suas escolhas, experimentações, expressão de ideias e formas de negociação.

Desta categorização resulta a Grelha de Observação do Estilo de Interacção Adulta em Educação Pré-escolar que se funda na ideia de que a qualidade das

interacções entre o adulto e as crianças intervêm nas experiências de aprendizagem e que se compõe de três sub-escalas:

<i>Sensibilidade</i> – inclui indicadores de empatia, sinceridade e autenticidade	<p>Corporiza-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades da criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de respeito – valorizá-la e aceitá-la;</li> <li>• Necessidade de atenção – escutar a criança, reconhecer a sua necessidade de receber atenção;</li> <li>• Necessidade de segurança – reconhecer e responder às inseguranças e incertezas da criança;</li> <li>• Necessidade de afecto – tratar a criança com carinho e cuidado;</li> <li>• Necessidade de elogio e de encorajamento – elogiar a criança e dar-lhe apoio.</li> </ul>
<i>Estimulação</i> – modo como o adulto estimula a criança	<p>Corporiza-se nas seguintes acções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor uma actividade;</li> <li>• Facilitar informação</li> <li>• Apoiar o desenvolvimento da actividade estimulando a acção, o raciocínio ou a comunicação.</li> </ul>
<i>Autonomia</i> – tem também a ver com o modo do adulto apoiar a resolução de conflitos, como estabelece regras e faz a gestão comportamental	<p>Corporiza-se nos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de liberdade na escolha da actividade;</li> <li>• Oportunidades para fazer experiências;</li> <li>• Liberdade para fazer escolhas e tomar decisões na realização da actividade;</li> <li>• Respeito pelo trabalho, ideias e opiniões das crianças sobre o seu trabalho;</li> <li>• Oportunidades que são dadas às crianças para elas próprias resolverem autonomamente conflitos e problemas;</li> <li>• Oportunidades para as crianças participarem na elaboração e cumprimento de regras.</li> </ul>

Tabela 19: *Escala de Empenhamento do adulto – sub-escalas*, adaptado de Bertram & Pascal (2009)

O empenhamento do adulto é aferido através de uma escala de Likert e os resultados obtidos permitem a identificação do estilo do adulto como:

- Posição 5 na escala de Likert – estilo de empenhamento total;
- Posição 4 na escala de Likert – estilo predominantemente de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento;
- Posição 3 na escala de Likert – estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento;
- Posição 2 na escala de Likert – estilo predominantemente de não empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenhamento;
- Posição 1 na escala de Likert – estilo de ausência total de empenhamento.

O objectivo da escala concretiza-se na observação e análise das características pessoais e profissionais que influenciam a capacidade do educador sentir, motivar, autonomizar, alargar e implicar a criança no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2001) e fundamenta-se na ideia de que o empenhamento do adulto e a aprendizagem da criança se influenciam mutuamente.

O estudo do estilo de interacção do adulto na Educação de Infância, desenvolvido agora em Portugal, através do desenvolvimento do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), adaptado do projecto Inglês Effective Early Learning (EEL) e dinamizado pelo Ministério da Educação, insere-se no estudo de avaliação da qualidade em Educação de Infância. Como é afirmado por Góis & Portugal (2009<sup>a</sup>, p.216) o trabalho de Vygotsky (1986) sobre a importância do contexto social para a aprendizagem das crianças, serve de base ao projecto DQP: "*(...) está subjacente ao DQP a concepção de que a aprendizagem das crianças comporta em qualquer momento três níveis ou zonas de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real (ZDR); zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e zona de desenvolvimento futuro (ZDF).*"

O projecto português, subscrito pelo Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, desenvolve-se através de uma equipa alargada de formadores investigadores e circunstancia quinze estudos de caso.

Entre outros instrumentos de avaliação da eficácia do processo de ensino aprendizagem no jardim de infância, no projecto DQP, são utilizadas a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Observação do Estilo de Empenhamento do Adulto na Educação Infantil criadas por F. Laevers (1994). Esta última, tem como objectivo a observação dos estilos de interacção adulto-criança e é sobre esta ela que recai a nossa explanação.

O Projecto DQP, desenvolvido em Portugal entre 2007 e 2009, foi precedido de alguns estudos empíricos sobre a interacção do adulto/educador com as crianças, dos quais a literatura nos elucida, confirmando-o Novo & Mesquita-Pires (2009, p.126): "*um primeiro conjunto de estudos evidencia que a interacção educativa dos educadores de infância é claramente marcada por uma hierarquia de dimensões. Os estudos realizados por Oliveira-Formosinho com educadores estagiários (2002, 2003) e com profissionais experientes, através da criação de grupos que contrastam com dimensões diversas (2000, 2001, 2003, 2004) revelam um perfil de interacção que valoriza a dimensão sensibilidade do adulto e a dimensão autonomia concedida à criança face à estimulação efectuada pelo adulto no decurso das experiências de aprendizagem*".

As mesmas autoras referem que, nos estudos da responsabilidade de Oliveira-Formosinho, a dimensão da estimulação é aferida através de um valor considerado abaixo do valor que define a qualidade (3,5), o que evidencia a dificuldade manifestada pelo adulto em estimular a aprendizagem da criança, na acção e no pensamento, em alargar os seus interesses e realizações. Reportam-nos também ao estudo de Luís (1998) que demonstra a sensibilidade precária do adulto para com a criança e pouco favorecedora da sua autonomia, já que a criança não é reconhecida de modo activo e não implicada na resolução de conflitos ou na elaboração de regras. De acordo com

Luís & Calheiros (2009, p.164), nesse estudo, não foi possível identificar diferenças de estilo entre os adultos pois, tal facto parece depender do contexto. No entanto, foi possível identificar níveis de interacção educativa ou de empenhamento.

Ao apresentarem o estudo de Oliveira-Formosinho (2004), que demonstra a relação entre o nível das interacções do adulto com o envolvimento das crianças nas situações de aprendizagem, desenvolvido em contextos de cariz construtivista e em contextos de cariz tradicional revelam que existe um paralelismo entre os grupos no que diz respeito ao perfil de empenhamento. No entanto, os adultos dos contextos de cariz construtivista pontuam nas sub-escalas acima do ponto de entrada da qualidade, bem como o envolvimento das crianças, nestes contextos, se coloca acima da média da qualidade. Depreende-se, portanto, que o estilo de interacção *"está associado à implicação, ao envolvimento de forma sensível, autonomizante e estimulante da criança nas actividades e projectos (...)"* (Novo & Mesquita-Pires, 2009, p.127).

Do projecto agora desenvolvido, podemos expor alguns resultados respeitantes à aplicação da escala de interacção do adulto.

Assim, no estudo de caso apresentado por Monge (2009) revela-se que a sensibilidade é a categoria de média global mais elevada, seguindo-se em níveis decrescentes a estimulação e a autonomia (estas com uma diferença pouco significativa). De acordo com a autora, evidencia-se o limiar da qualidade em cada uma das sub-escalas, sendo ultrapassado na categoria da sensibilidade, a estimulação está praticamente nele e a autonomia está abaixo do mesmo limiar. Nas suas palavras (p.74), o estudo revelou, *"em termos de grupo profissional, um perfil global de empenhamento situado no limiar da qualidade considerado pelo autor da escala, mas demonstrou uma diferenciação nas categorias que o integram (...)"* apresentando as médias das categorias num esquema hierárquico, surgindo a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Tal constatação não parece diferir de outros dados da investigação anteriormente citados, bem como a importância de uma abordagem ecológica e holística nos contextos de aprendizagem.

Sobre a utilização da escala, no estudo de caso apresentado por Craveiro (2009) e no que se refere ao ano 2007-2008, o nível da sensibilidade é o mais elevado (4,8), seguido do nível da estimulação (4,7) e do nível da autonomia (4,6). A autora adianta que, face a anos anteriores, estes níveis de empenhamento cresceram.

Novo & Mesquita-Pires (2009) apresentam, no seu estudo de caso, as seguintes médias: sensibilidade – 3,19; estimulação – 2,98 e autonomia – 2,87. Estes resultados demonstram, no entender das autoras, que as educadoras mostraram ser sensíveis ao bem-estar emocional das crianças e disponíveis para responder às suas necessidades, mas não revelaram predisposição para a escuta activa das crianças, o que pode

significar o não reconhecimento da competência da criança e o seu não envolvimento no próprio processo de aprendizagem.

No estudo de caso apresentado por Ribeiro (2009), também, as médias obtidas revelam uma tendência hierárquica do nível da sensibilidade, seguida da estimulação e da autonomia.

Luís & Calheiros, no seu estudo de caso em que analisaram um grupo de alunas estagiárias em formação inicial, revelam que a sensibilidade foi também o indicador mais cotado, resultado de manifestações de empatia com a segurança e afecto das crianças e de comportamentos manifestados pelas estagiárias de encorajamento, elogio e apoio, valorizando a criança. Seguiu-se o indicador da estimulação, ainda com um nível elevado, dado que foram verificados comportamentos nas estagiárias de enriquecimento das actividades bem como de facilitação do pensamento e da comunicação das crianças. A autonomia, por sua vez, foi o indicador com o nível mais baixo e mais *"próximo de comportamentos neutros, indicando que esta dimensão precisa de ser mais cuidada"* (2009, p.167).

Lemos (2009) adianta-nos no seu estudo que o nível da sensibilidade revela um estilo predominantemente de empenhamento mas, em simultâneo, algumas atitudes de falta de empenhamento são observadas. O nível de estimulação identificado revela um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as atitudes de falta de empenhamento. Sobre o nível da autonomia também se revela um estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento. Segundo a autora é de realçar que as situações *"que evidenciam um estilo predominantemente de empenhamento, mas com algumas atitudes de falta de empenhamento, são observadas muito raramente"* (p.210).

Araújo (2009) compara os resultados alcançados ao nível da sensibilidade, em que se verifica uma média superior ao ponto da qualidade, com outros já desenvolvidos em Portugal. No que se refere à sub-escala da estimulação a média encontrada é inferior ao ponto de entrada na qualidade, estando ao nível da fronteira da entrada no ponto da qualidade a sub-escala da autonomia.

Do estudo de caso de Góis & Portugal (2009<sup>a</sup>) retiramos que o nível médio para a dimensão da sensibilidade é de 3,8; para a dimensão da estimulação é de 3,7 e para a dimensão da autonomia é de 3,8. As autoras atestam que os níveis médios revelados se encontram no limiar da qualidade, mas que os níveis das três dimensões variam de forma acentuada nas três salas em estudo. Esta conclusão é também revelada nos estudos que estamos a apresentar e as próprias autoras também estabelecem algumas conexões com outros trabalhos realizados em Portugal *"(Luís, 1998, Oliveira-Formosinho, 2000, 2008, Silva, 2001; Leal, 2002; Trindade, 2002) em torno dos*

*padrões de comportamento de educadores de infância ou dos chamados estilos do educador, podemos considerar que os dados verificados não deixam de ir ao encontro dos de Júlia Formosinho cujos dados indicam que os educadores portugueses são sobretudo fortes em sensibilidade, os níveis de promoção da autonomia são significativos e é na estimulação que serão mais fracos!..."* (p.261 - 262). Não deixam, no entanto, de salientar que os mesmos diferem dos de Luís (1998) que, sobre a estimulação, revelam índices de neutralidade; sobre a sensibilidade são identificadas intervenções não facilitadoras e sobre a autonomia esta não é muito observada.

A escala do empenhamento do adulto tem sido, sobretudo, aplicada a educadores de infância, tentando identificar o seu estilo no âmbito das interações desenvolvidas com as crianças. No entanto, Vasconcelos (2009), no estudo de caso apresentado em Oliveira-Formosinho (2009), que envolveu três jardins de infância (designados por A, B e C) mostra-nos a aplicação da mesma escala a uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (no jardim de infância A), pois tal se justificava pelo trabalho em interação/pareceria entre uma educadora e uma professora, entre o jardim de infância e a escola.

Da aplicação da escala à professora do 1.º Ciclo resultaram pontuações distribuídas entre os níveis cinco, quatro e três, estando a sensibilidade no nível cinco e a estimulação no nível quatro. A verificação destes níveis considerados elevados foi justificada pela educadora que aplicou a escala, pelas dificuldades sentidas na aplicação da mesma à professora e, assim terem-se inflacionado os resultados. As participantes no estudo revelam a importância do trabalho em equipa e de o projecto DQP poder ser implementado também com outras professoras do 1.º Ciclo.

Em termos globais, os dados parecem apontar para uma premissa já sublinhada ou seja, o nível de desempenho do adulto, o estilo do adulto influencia as aprendizagens da criança, o seu envolvimento e implicações nas tarefas e, por seu lado, esse estilo não é a única variável do contexto educativo/ensino a interferir. *Afirmamos, por isso que "realçar a importância dos estilos de interação adulto/criança é reconhecer a influência da mediação na participação e envolvimento da criança, no próprio exercício da sua agência, sendo estes considerados como uma variável central na actuação educativa em estreita articulação com a pedagogia praticada, ou culturalmente determinadores, em termos de processo, no enquadramento conceptual para o desenvolvimento da qualidade (Pascal e Bertram, 1996; Oliveira-Formosinho, 2004) "* (Monge, 2009, p.70).

## Síntese do capítulo

*"Gostava de poder ser professor à minha maneira sendo eu próprio e não como os outros «mandam» que eu seja"* (Miguel Poças, 1994, citado por Damião, 1997, p.90). É nesta afirmação que sintetizamos este capítulo.

Num quadro de racionalidade prática, o educador/professor afirma-se como pessoa em desenvolvimento, autónoma, realizada (paradigma pessoalista/personalista) e entendida como capaz de problematizar as situações mais complexas (paradigma investigativo-crítico) através de competências de observação e de reflexão conjugadas no seu conhecimento profissional e no entendimento do aluno como pessoa social. Essa conjugação, ao centrar-se no aluno, permite que este possa aprender através de processos de construção pessoal e da afirmação de competências metacognitivas e críticas, aprendendo a aprender, aprendendo a analisar o próprio processo de aprendizagem e sentindo-se incluído (Leite, 2003).

Neste contexto, em que ao educador/professor compete mediar a relação dos alunos com os saberes e a sociedade, confirma-se a indispensabilidade de construir uma constante consciência sobre os efeitos das suas atitudes e competências nas aprendizagens dos alunos. Esta consciência permite a procura de respostas suficientemente adaptadas aos contextos em geral e às crianças/alunos em particular e, para a sua construção, concorrem perspectivas fundamentadas numa visão mais alargada da profissão docente e na crescente asserção da complexidade e responsabilidade sobre o processo de ensino e de aprendizagem que remetem para a utilização e gestão de procedimentos diferenciados alicerçados no enlace de uma sólida relação afectiva (entre educador/professor e as crianças/alunos).

Na hodiernidade, a configuração dos saberes dos educadores/professores e a consequente projecção na definição dos perfis profissionais, determinam que a profissão docente possa ser entendida como uma profissão cujo âmago é o desenvolvimento humano. Os saberes destes profissionais estão, sobretudo, identificados em torno de alguns eixos fundamentais da sua actividade: psicopedagógicos, científicos, didácticos e ancorados na epistemologia da sua própria prática.

Em Portugal, definidos com um sentido legislativo de potenciar a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico, os perfis de desempenho explanam as competências gerais destes profissionais em:

- *dimensão profissional, social e ética;*
- *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;*
- *dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;*

- *e dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.*

No que à especificidade das profissões docentes diz respeito, o perfil identifica para os educadores de infância e para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico as seguintes dimensões:

- *concepção e desenvolvimento do currículo*
- *e integração do currículo.*

Ainda neste capítulo analisámos o estilo do educador/professor. Dessa análise salientamos a oportunidade de cada um desenvolver um estilo próprio em termos pessoais, didácticos ou relacionais. Foi sobre o estilo relacional que mais nos debruçámos, pois centrando-se o nosso interesse nos profissionais de educação/ensino de crianças mais novas, e considerando que os contextos por estas frequentados são contextos de natureza social e entendidos numa dimensão ecológica, holística e dinâmica, não deixamos de considerar a forma de interacção do educador/professor com as crianças/alunos fundamental e facilitadora, ou não, das aprendizagens pessoais, sociais e cognitivas da criança. Mesmo confirmando este quadro ecológico, aceitamos que o estilo do adulto, bem como as características da criança podem moderar o impacto de outras variáveis (Evans, 2006, p.438), no entanto, como salienta Malik (2003, p.50) " *através de todo o processo interactivo do contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, o aluno é sempre o conceito-chave relativamente ao qual o papel de cada factor e a realização de cada interacção são definidas*".

Para ilustrar tal afirmação apresentámos, entre outros, alguns estudos realizados em Portugal enquadrados no Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.



---

---

## CAPÍTULO IV – NOS PRIMEIROS ANOS: CRIAR OPORTUNIDADES PARA PENSAR

*“As crianças vivem e aprendem inseridas numa determinada cultura. Não devem ser **protegidas**<sup>50</sup> mas, sim, equipadas para viver numa determinada cultura” (Vasconcelos, A. 2009<sup>a</sup>, p.39).*

---

<sup>50</sup> Destaque da autora, no texto original em itálico.



## Introdução ao capítulo

*"A aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência (Mazur, 1990)"* Assim citam Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Sousa (2007, p.108) que, igualmente, recorrem a Tavares & Alarcão (2002), para nos elucidarem que *"a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável"* (op.cit., p.108).

Em concordância com os autores, trata-se dum processo que ocorre num período de tempo que pode ser mais ou menos longo e de uma construção pessoal, *"entendendo-se que nada se aprende verdadeiramente se o que se pretende aprender não passa através da experiência pessoal de quem aprende, numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e de acomodação (...)"* (2007, p.108). É também um processo experiencial porque é interior à pessoa mas que se revela nas manifestações exteriores, que só acontecem quando existe um processo de transformação e de mudança.

O **processo de aprendizagem** caracteriza-se por ser holístico e no seu desenvolvimento considera-se o envolvimento, o compromisso e a responsabilidade por parte do sujeito.

Num contexto de educação formal, o educador/professor assume grande importância e responsabilidade no processo de aprendizagem dos seus alunos, pois a aprendizagem não se concebe como um acto exclusivamente isolado. O jardim de infância, ou a escola, mais em concreto a sala de actividades/aulas, são os contextos de acção de educadores/professores e de crianças/alunos. Neles ocorrem processos de ensino e de aprendizagem que, hodiernamente, não podem radicar apenas numa linha transmissiva e reprodutora mas têm de, fundamentalmente, numa linha socioconstrutiva e interactiva, fazer emergir atitudes e competências que permitam a afirmação da personalidade em cidadania democrática e dinâmica.

*"Prevenir-se contra uma escola alienante e estática foi sempre uma constante entre os pensadores das diversas áreas (...) [e] no que se refere à escola, negar o seu carácter social e socializador afigura-se-nos bastante absurdo. (...) No que diz respeito ao aluno, há muito que se abandonaram as explicações que o apresentavam como mero elemento reactivo – ou inclusivamente até, passivo – perante o que lhe era oferecido como objecto de aprendizagem"* (Solé & Coll, 2001, p.18 – 19). Assim, a função da escola deve entender-se como formadora do desenvolvimento pessoal e não apenas cognitivo. Neste sentido, aprender significa mais do que reproduzir uma realidade e traduz-se na elaboração de uma representação pessoal sobre essa

realidade, ou parte dela, resultado da capacidade para modificar o que já sabemos e de interpretar o que é novo, integrando-o e tornando-o nosso (Solé & Coll, 2001). Se considerarmos este processo holístico e, numa dimensão de formação global do sujeito, importa referir que na aprendizagem influem aspectos de natureza afectiva, relacional, interpessoal e cognitiva.

Onrubia (2001, p.121 - 122) salienta que ensinar é ajudar a construir o processo de aprendizagem do aluno, o que elicit a necessidade de adequar essa ajuda ao processo construtivo realizado pelo aluno. *"(...) Se a ajuda oferecida não estabelecer, de algum modo, a 'conexão' com os esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de os movimentar e activar, e ao mesmo tempo forçar a sua reestruturação, não estará a cumprir, efectivamente com o que lhe compete".*

Reforçando o sentido dessa ajuda, o autor observa que a mesma implica desafios abordáveis para o aluno, não que apenas os possa resolver ou solucionar por si só, mas no sentido de os poder enfrentar, combinando as suas próprias possibilidades com o apoio e os recursos que o educador/professor lhe disponibiliza. A ajuda adequada permite, a partir da realização apoiada ou partilhada das tarefas, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e actuação autónoma do aluno.

O acesso à autonomia, nomeadamente a autonomia necessária para aprender a aprender, traduz-se na capacidade para escolher, de uma forma consciente, identificando de entre um conjunto de informações, aquilo que realmente interessa. Para tal, é necessário ajudar as crianças, precocemente, a construírem e usarem o seu **pensamento crítico**, pois é a partir dele que se consegue decidir aquilo que se deve fazer ou aquilo em que se deve acreditar. Como afirmam Tenreiro-Vieira & Vieira (2000, p.10), *"a infusão de capacidades de pensamento crítico nos conteúdos curriculares (...) deve começar tão cedo quanto possível"*. Reforçamos esta afirmação, alargando o âmbito de tal infusão, não a circunscrevendo apenas ao âmbito dos conteúdos curriculares mas também ao próprio contexto, onde essas e outras aprendizagens (numa perspectiva de formação global) ocorrem. *"(...) um professor deve atender a todas as dimensões curriculares, concretamente às dimensões: atitudes / valores, capacidades / aptidões e conhecimentos"* (op.cit., p.56).

Nesta linha de pensamento, aprender a mobilizar o pensamento crítico, integra o leque de competências a construir pelos alunos num contexto formal de educação/ensino, sejam elas de natureza mais científica ou de natureza mais pessoal e social. Aprender a pensar e a usar o pensamento crítico, dotam o aluno de uma crescente racionalidade, permitindo-lhe analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo.

---

*"Pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se têm para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, reflectir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento, o modo como emergiu uma nova ideia, são alguns dos traços que caracterizam um pensador crítico. A sua aquisição requer tempo e exige a orientação de um professor, uma vez que reflectir sobre o que pensou não é um processo espontâneo"* (Costa, 2007, p.11).

Ensinar e aprender, tal como já enunciamos no Capítulo II, não são processos dicotómicos e esta apresentação em capítulos separados resulta apenas de uma lógica, mais organizativa e estrutural do que conceptual.

Assumimos não conseguir inovar nem a estrutura, nem o conteúdo deste capítulo. Certamente, apresentaremos um texto muito semelhante a outros autores que sobre a aprendizagem têm dissertado.

## 1. Como aprendem e pensam as crianças – entre um quadro construtivista e socioconstrutivista

### 1.1 Contributos de Piaget – a génese do pensamento

A aprendizagem, nos contextos formais de educação/ensino, é um processo fundamental para os sujeitos, que lhe deve permitir a construção de conhecimentos, a compreensão da realidade e a construção do pensamento independente, crítico e criativo. Nesse sentido, a acção dos educadores/professores deve fundamentar-se no conhecimento psicopedagógico que (re)constróem durante a sua formação inicial e as suas caminhadas ao longo do exercício profissional. Conhecer o sujeito a quem se ensina e que aprende é condição premente para a vitalidade do exercício profissional dos educadores/professores.

Não menosprezando os contributos primordiais das teorias behavioristas para o entendimento das questões ligadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, assume-se a reconfiguração traduzida pelas teorias cognitivistas, humanistas e interaccionistas como alicerces hodiernos de intervenção dos profissionais da educação – a aprendizagem não tem só a ver com características intrínsecas ao sujeito mas depende também da complexidade dos ambientes, das movimentações e interacções que se assumem à volta desses mesmos sujeitos.

Como nos é dito por Tavares et. al. (2007), foram os estudos de Kurt Lewin que marcaram a transição entre a psicologia centrada no indivíduo para a psicologia centrada no grupo, o que significa passar a considerar a integração dos sujeitos num determinado contexto e a assumir as relações aí desenvolvidas, como concorrentes para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa.

Porém, a posição de Piaget é determinante para assumir que o desenvolvimento biológico do sujeito é um processo de adaptação ao meio em que vive e que depende não só da maturação e da hereditariedade mas também das variáveis que compõem esse meio. Concomitantemente, Piaget acaba por assumir que o mesmo processo circunstancia o desenvolvimento humano e, em particular, o desenvolvimento cognitivo. "(...) Piaget é, sem dúvida, o pioneiro do enfoque construtivista à cognição humana" (Moreira, 1999, p.95), embora, como esmiúça Vasconcelos (2009<sup>a</sup>), a forma como as suas teorias foram aplicadas à educação de infância, tenham tido um carácter normativo, regulador e monolítico.

*"Especialmente orientada para descrever e identificar os modos ou as formas de conhecer e pensar que emergem ao longo da ontogénese humana, a teoria de*

---

*Piaget dirige-se também para aspectos do desenvolvimento moral, linguístico e afectivo, concebendo-os sempre em estreita ligação com o desenvolvimento cognitivo" (Vieira & Lino, 2007, p.198-199).*

A ideia da acção do sujeito, por via de um papel activo na exploração e relação com o meio e na construção de significados pela experiência e o desenvolvimento de formas mais complexas de pensar, constituem a essência da visão construtivista do desenvolvimento humano. A actividade mental tende a assimilar, de forma progressiva, o meio ambiente através de estruturas ou órgãos específicos que agem, primeiramente, sobre os objectos mais próximos e que a memória e a inteligência permitem, depois, reconstituir no seu estado anterior e antecipar as suas transformações futuras. Assim, na senda de Piaget, é o pensamento intuitivo que reforça tais poderes e é a inteligência lógica (na forma de operações concretas) e a dedução abstracta, que tornam o sujeito "*senhor dos mais longínquos acontecimentos, no espaço e no tempo*" (1990, p.18).

Os estudos desenvolvidos por Piaget, acerca do desenvolvimento cognitivo, permitem perceber que a transformação das estruturas cognitivas influem, substancialmente, no comportamento do sujeito, nomeadamente no seu modo de interagir com o meio físico e social, sendo desta constatação que nasce a teoria dos estádios do desenvolvimento por ele apresentada. A mesma enuncia as características do desenvolvimento desde que a criança nasce até à fase da adolescência.

Em consonância com a teoria que Piaget sustenta, a "*criança progride em sequência invariante e universal de estádios de desenvolvimento, sendo cada estádio marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e actividades. Cada uma dessas etapas caracteriza-se por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza no meio que a rodeia*" (Vieira & Lino, 2007, p.206). Em cada estádio encontramos, ainda, estruturas originais, que não são inatas nem surgem acabadas em dado momento e que distinguem esse estádio do anterior. Tais estruturas constroem-se de forma progressiva e ocorrem através de três princípios: organização, adaptação e equilíbrio.

A organização é uma tendência progressiva para criar sistemas complexos de conhecimento, que se refere a uma capacidade inata para coordenar estruturas cognitivas existentes, ou esquemas e de as combinar em sistemas mais complexos. A partir da infância, com base nos reflexos e nas capacidades sensório-motoras, as crianças criam representações mentais da realidade cada vez mais precisas e que as ajudam a dar sentido e a agir sobre o seu mundo. Tais representações têm por base estruturas cognitivas designadas por esquema que

consistem em padrões organizados de comportamento e que são utilizados em diferentes situações – pensar e agir. Os sistemas complexificam-se à medida que a criança adquire mais informação e se unem num só.

A adaptação diz respeito ao esforço desenvolvido pelo organismo para alcançar o equilíbrio com o meio. É a forma como cada pessoa lida com a nova informação e envolve dois processos – a assimilação e a acomodação. O primeiro processo trata da aquisição da informação e da incorporação em estruturas cognitivas ou modos de pensamento já existentes. Neste caso, a mente e o conhecimento que se tem da realidade não são modificados. No segundo processo, o novo conhecimento constrói-se a partir da mudança das próprias ideias ou das estruturas cognitivas. A acomodação é a reestruturação da assimilação. Os dois processos, em conjunto, concorrem para o crescimento ou desenvolvimento cognitivo.

A equilibração procura o equilíbrio entre os elementos cognitivos e entre o mundo exterior, através de um balanço estável em que a criança recorre à assimilação ou à acomodação. Quando as crianças não conseguem lidar com novas experiências, com base nas estruturas existentes, organizam padrões mentais novos, restaurando o equilíbrio. Este equilíbrio resulta na adaptação à situação. O estado de equilíbrio não é permanente e rapidamente se desfaz, em resultado da assimilação de novas experiências ou da acomodação dos esquemas preexistentes às novas ideias. É neste esforço para alcançar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação que tem origem a motivação intrínseca da criança para aprender.

Sobre os estádios de desenvolvimento cognitivo e sobre os princípios assinalados, diz Piaget (1990, p.15): *"(...) a cada estágio correspondem também caracteres momentâneos e secundários, que são modificados pelo desenvolvimento ulterior, em função das necessidades de uma melhor organização. Cada estágio constitui assim, pelas estruturas que o definem, uma forma de equilíbrio particular, e a evolução mental efectua-se no sentido de uma equilibração cada vez maior"*.

Piaget configura os estádios numa perspectiva sequencial, em que cada um sucede ao outro, pois as estruturas de cada estágio são necessárias à construção das estruturas do seguinte. Com um sentido invariante e universal, cada criança precisa de experiência suficiente e de tempo para interiorizar essa experiência e só depois passar ao estágio seguinte.

Na leitura da sua obra, identificamos os estádios de desenvolvimento e as características das estruturas mentais da criança nas suas várias idades. Assim, se tipificam, em síntese, os estádios de desenvolvimento cognitivo: – estágio sensório-motor (entre os zero e os dois anos); o estágio intuitivo ou pré-operatório (entre os



dois e os sete anos); o estágio das operações concretas (entre os sete e os 12 anos) e o estágio das operações formais (entre os 12 e os 16 anos).

Em função dos objectivos do estudo que apresentamos, sintetizamos apenas as principais características do estágio intuitivo ou pré-operatório e do estágio das operações concretas. A saber:

<b>Estádios do desenvolvimento cognitivo correspondentes aos níveis etários pré-escolares e 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo Piaget</b>	
<b>Estádio da inteligência intuitiva</b>	<p>O pensamento transforma-se qualitativamente em função de modificações gerais da acção;</p> <p>Surge a inteligência intuitiva. As estruturas mentais são muito intuitivas, livres e muito imaginativas;</p> <p>Surge a linguagem e a criança começa a designar objectos e acções. A linguagem egocêntrica surge em três categorias – repetição, monólogo e monólogo a dois ou colectivo. A linguagem socializada surge em cinco categorias – informação adaptada, crítica, ordens, súplicas e ameaças, perguntas e respostas;</p> <p>Surge o desenvolvimento da função semiótica ou jogo simbólico. A criança começa a simbolizar e a construir imagens mentais e a decodificar símbolos e signos. As acções que até aí eram realizadas de forma exclusivamente material ou sensorio-motora começam a construir-se em progressiva interiorização;</p> <p>As operações realizadas não são reversíveis, dado que o pensamento da criança é ainda egocêntrico e não reversível.</p> <p>Surgem os sentimentos inter individuais espontâneos e as relações sociais de submissão ao adulto.</p>
<b>Estádio das operações intelectuais concretas</b>	<p>Contempla a capacidade lógica de compreender o mundo através de novas formas de organização e de novas estruturas;</p> <p>A linguagem desenvolve-se e a linguagem egocêntrica é ultrapassada pela linguagem socializada mais elaborada;</p> <p>O raciocínio aplica-se a situações concretas e o pensamento adquire a característica da reversibilidade, embora simples.</p>

Tabela 20: Síntese das características dos estádios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (1986; 1990): estágio da inteligência intuitiva e o estágio das operações intelectuais concretas

Apesar das características fundamentais de cada estágio, nunca as mesmas existem em estado puro e, por vezes, elementos do estágio passado e do estado presente coexistem. Assim, a passagem de um estágio cognitivo para outro, não acontece em movimento abrupto. Piaget (1990) assume, por isso, que o desenvolvimento da inteligência é um processo de equilibração progressivo e, nesse sentido, é *"uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior"* (p.11), o que institui um elo entre o desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento dos conhecimentos. Assim, o desenvolvimento mental, do qual a afectividade não se dissocia, é entendido como uma construção contínua que, a cada acréscimo, se torna mais sólido e, gradualmente com maior *"elasticidade e mobilidade"*, tanto maior quanto o seu equilíbrio.

Da teoria de Piaget (1986; 1990) ressalta o aparecimento da inteligência a anteceder a linguagem, ou seja a inteligência antecede o pensamento interior, o que supõe a utilização de sinais verbais.<sup>51</sup> No entanto, esta inteligência é totalmente prática e incide na manipulação de objectos. Em vez de palavras e de conceitos, no estágio sensório-motor, a criança utiliza percepções e movimentos organizados em esquemas de acção. Quer, por isso, o autor dizer que no início da evolução mental da criança não existe diferenciação entre o eu e o mundo exterior e a "*revolução intelectual*", que acontece nos dois primeiros anos de vida, considera quatro processos fundamentais ou de construção de categorias práticas ou de acção<sup>52</sup>: do objecto, do espaço, da causalidade e do tempo.

É com a utilização da linguagem que a criança fica apta a reconstituir acções passadas, sob a forma de narrativa e a antecipar acções futuras pela representação verbal.<sup>53</sup> Desta competência resultam três consequências verdadeiramente importantes para o seu desenvolvimento mental: o início da socialização; a interiorização da palavra (o aparecimento do próprio pensamento que se suporta na linguagem interior e no sistema de sinais) e a interiorização da acção (até ao momento, perceptiva e motora mas que, agora, se reconstitui no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais). A linguagem permite narrar as acções e, ao mesmo tempo, reconstituir o passado e antecipar as acções futuras ainda não executadas. De sensório-motora ou prática, a inteligência prolonga-se "*daí em diante em pensamento propriamente dito, sob a dupla influência da linguagem e do pensamento*" (Piaget, 1990, p.36).

A linguagem adquire um estatuto fundamental na socialização das acções e, portanto, na partilha dos actos do pensamento. É o veículo de conceitos e de noções que a todos pertencem e que permitem o reforço do pensamento individual no sistema do pensamento colectivo. No entanto, os primórdios do pensamento da criança e da sua socialização são egocêntricos e a sua primeira forma de pensamento, por incorporação ou assimilação, é impregnada de um forte sentido egocêntrico e, por isso, ausente de objectividade. A esta forma, sucede-se a do pensamento adaptado aos outros e ao real, sendo encarada como uma fase preparatória do pensamento lógico. Diz Piaget (1990, p.37) que "*a maioria dos actos do pensamento infantil encontra-se a oscilar entre estas duas direcções contrárias*".

A grande expressão do pensamento egocêntrico puro está no jogo simbólico, dado que o mesmo constitui a forma de actividade inicial de quase todas as

---

<sup>51</sup> No estágio da inteligência sensório-motora (criança entre um e os dois anos).

<sup>52</sup> Ainda não como noções de pensamento.

<sup>53</sup> No estágio da inteligência intuitiva (dos dois aos sete anos).

tendências, ou pelo menos do seu exercício funcional, que as activa à margem da aprendizagem propriamente dita e sobre ela reage, reforçando-a (Piaget, 1986; 1990). O jogo das funções sensório-motoras da criança pode ser observado ainda antes do início da linguagem, sem que ainda intervenha o pensamento ou a vida social. Tal jogo é apenas movido por movimentos e percepções. Ao invés, entre os sete e os 12 anos, a criança entra no jogo já com regras obrigatórias comuns, regras de jogo instituídas ou a instituir, o que a diferencia do estágio anterior, de jogo simbólico ou de imaginação e de imitação e onde a intervenção do pensamento é individual e com um mínimo de elementos colectivos.

Na senda de Piaget (1990) o jogo simbólico é uma actividade real do pensamento, do tipo egocêntrica ou duplamente egocêntrica. Tem como função satisfazer o *eu* através de uma transformação do real em função dos desejos e é, assim, que observamos uma criança que brinca na casinha das bonecas a refazer a sua própria vida, corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revivendo todos os seus prazeres e conflitos, tentando resolvê-los, ou seja, compensando a sua realidade graças à sua ficção/imaginação.

Esta forma de pensamento imaginativo, em que a criança desenvolve uma *"assimilação deformante do real ao eu"*, resulta da linguagem e da sua associação à imagem e ao símbolo.

Coexiste, com esta forma de pensamento imaginativo, o pensamento intuitivo que, de certa forma, é a experiência e a coordenação sensório-motora, reconstituídas ou antecipadas pela representação. Smith, Cowie & Blades (2001) salientam que o pensamento intuitivo corresponde a uma criança ainda ignorante, ou seja, que apesar de efectuar operações não consegue explicar os porquês e o seu desempenho não atinge ainda um nível satisfatório.

Entre o pensamento imaginativo e o pensamento intuitivo surge o pensamento simplesmente verbal<sup>54</sup> que, no entender de Piaget (1990, p.39), *"é uma forma séria ao contrário do jogo, mas mais afastada do real do que a intuição propriamente dita"*. Esta forma de pensamento corresponde ao manancial de perguntas próprias da interacção entre a criança e o adulto – *Onde? O que é? Porquê?*

Esta interacção centrada nas perguntas não deixa de evidenciar o carácter egocêntrico do pensamento da criança no domínio da representação do mundo em oposição ao da organização do universo prático. Mormente, a inteligência prática da criança, entre os seus dois e sete anos, prolonga a inteligência sensório-motora do período pré-verbal e prepara as noções técnicas que se desenvolvem até à idade

---

<sup>54</sup> Pensamento corrente entre os dois e os sete anos.

---

adulta. Como nos exalta Piaget (1986; 1990), a análise de um grande número de factos mostra que a criança, até por volta dos sete anos, é pré-lógica e substitui a lógica pelo mecanismo da intuição, sem coordenação propriamente racional.

Entre os sete e os 12 anos a criança vive uma viragem decisiva no seu desenvolvimento mental e permite-se a concentração individual e a colaboração efectiva. Por volta dos sete anos é capaz de cooperar e já não confunde o seu ponto de vista com o dos outros, dissociando-se para os coordenar<sup>55</sup>. Entre si, as crianças permitem-se explicações, não apenas no plano da acção material mas, já do seu próprio pensamento. Esta viragem, também fruto da transformação egocêntrica da linguagem e da necessidade de conexão entre as ideias e da sua justificação lógica, torna a criança capaz de iniciar a reflexão. Como o autor salienta, a partir dos sete ou oito anos, a criança pensa antes de agir, conquistando, assim, a difícil conduta da reflexão. Alerta no entanto, para o facto de essa reflexão não passar ainda de uma deliberação interior, conduta social de discussão, mas ainda, como o próprio pensamento, pressupõe uma linguagem interiorizada.

Ao libertar-se do seu egocentrismo intelectual e social, a criança torna-se capaz de novas coordenações que influenciam a sua inteligência e afectividade. No que concerne à inteligência, são os primórdios da construção da própria lógica, que no entender de Piaget, constitui o sistema de relações que permite a coordenação dos seus pontos de vista e dos pontos de vista dos outros, bem como daqueles que equivalem a percepções ou intuições sucessivas. Esta coordenação lógica, também moral, deriva de instrumentos mentais constituídos pela "*operação*" e pela "*vontade*". A operação ao nível da inteligência; a vontade ao nível do afectivo.

Ultrapassada a assimilação egocêntrica (princípio do "*animismo*", do "*finalismo*" e do "*artificialismo*"), efectiva-se a assimilação racional que permite a estruturação da realidade pela própria razão, mais complexa do que uma identificação simples e pura. Ainda, nesta fase, a criança faz grandes conquistas ao nível do pensamento: a noção de conservação, do tempo e da velocidade e do próprio espaço, "*concebidos para além da causalidade e das noções de conservação, como esquemas de acção ou de intuição*" (Piaget, 1990, p.70).

À intuição correspondem as operações do pensamento ulterior à primeira infância. A "*operação*" é uma acção qualquer (de reunião de indivíduos, de unidades numéricas, de deslocação, etc.) que tem origem motora, perceptiva ou intuitiva (Piaget, 1990) e que se enraíza em esquemas sensório-motores, em experiências

---

<sup>55</sup> O seu e o dos outros.

---

efectivas ou mentais, do tipo intuitivo e que, antes de se tornarem operatórias, constituem a própria matéria da inteligência sensório-motora e da intuição.

Os sistemas de conjunto que se constituem, "*componíveis*" e "*reversíveis*", transformam as intuições em operações. Ou seja, quando duas acções do mesmo tipo podem ser compostas numa terceira acção (ainda que operatória) e, através destas diferentes acções, podem ser invertidas ou revertidas. A acção de reunir, por exemplo, é uma operação "*porque várias reuniões sucessivas equivalem a uma única reunião (composição das adições) e que as reuniões podem ser invertidas em dissociações (subtrações)*" (Piaget, 1990, p.73). Assim, é a passagem da intuição a operação que explica as transformações do pensamento.

O sistema de operações permite o pensamento lógico da criança e a organização de tal sistema obedece a "*leis de conjunto comuns*" (Piaget, 1990, p.79): composição (duas operações do mesmo conjunto podem compor-se entre si e formar mais uma operação nesse conjunto); reversibilidade (todas as operações podem ser invertidas); a operação directa e a sua inversa formam uma operação nula ou idêntica; as operações associam-se entre si de todas as maneiras.

No decorrer da segunda infância<sup>56</sup> formaliza-se a passagem da intuição à lógica ou às operações matemáticas, através da constituição de agrupamentos e de grupos. Tal significa, que as noções e as relações não se constroem isoladamente, antes constituem, por si sós, organizações de conjunto nas quais todos os elementos se solidarizam e se equilibram entre si (Piaget, 1986; 1990). O raciocínio da criança torna-se mais flexível e deixa de centrar a sua atenção num aspecto único de um dado problema; passa a conseguir ter em conta diferentes aspectos de uma tarefa, em simultâneo. Desse modo, a criança desempenha as tarefas, mesmo aquelas em que tem de assumir diferentes perspectivas, com um maior sucesso.

Neste estágio, das operações concretas, o desempenho da criança pode ser influenciado pelo contexto onde ocorre a tarefa, "*sendo que em algumas situações específicas, a criança que se encontra na fase das operações concretas poderá apresentar um raciocínio mais avançado do que aquele que seria normal*" (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.404).

Como sublinhámos, Piaget concentra especial atenção no desenvolvimento dos processos cognitivos e procura algumas explicações para a sua génese, estrutura e transformações. Dessa atenção, resulta o entendimento da aprendizagem como um processo de construção individual que resulta de uma interpretação pessoal das

---

<sup>56</sup> Na teoria de Piaget, dos sete aos 12 anos.

experiências, resultado de mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas que se vão complexificando.

No entanto, novas abordagens aos processos cognitivos originam opiniões divergentes das apresentadas por Piaget e surgem, assim, algumas críticas.

Vieira & Lino (2007, p.210), aludindo a Lourenço (1994) apresentam, em síntese, algumas dessas críticas, resultantes de estudos sobre a obra de Piaget. Elevam as autoras os seguintes factos críticos:

- subestimar a competência da criança;
- estabelecer "*normas de idade desmentidas pelos factos*";
- caracterizar "*negativamente o desenvolvimento*";
- ser "*uma teoria de pura competência*";
- "*minimizar os factores sociais*";
- "*prever sincronia desmentida pelos factos*";
- "*descrever, mas não explicar*";
- "*fazer parar a adolescência*";
- e "*apelar para modelos lógicos inapropriados*".

Na resenha de alguma literatura consultada (entre outros, Smith, Cowie & Blades, 2001; Doise & Mugny, 2002; Wood, 2003; Vieira & Lino, 2007) a criança não pode ser subestimada nas suas competências cognitivas e nas suas capacidades para perceber, categorizar ou reter na memória pautas complexas e abstractas dos estímulos ambientais.

Piaget poderá ter subestimado as competências intelectuais das crianças para organizar as informações sensoriais e motoras assimiladas, "*pois como diversos estudos posteriores confirmam, as crianças desenvolvem determinadas capacidades e conceitos bem mais cedo do que Piaget pensava*" (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.393, sintetizando os estudos de Bower, 1982; de Baillargeon e DeVos, 1991; de Willatts, 1989).

Também, ao contrário do que defende Piaget, as investigações revelam que, no estágio pré-operatório, a criança já é capaz de realizar algumas operações concretas, o que significa que o mesmo estava enganado em relação à idade em que a criança adquire determinadas competências. Os mesmos autores, continuando a basear-se em outros estudos, afirmam ainda que, embora Piaget estivesse certo relativamente às dificuldades que as crianças deste estágio apresentam em tarefas de conservação ou que impliquem outro tipo de raciocínio, se utilizarmos vocabulário e um contexto adequado as crianças mais novas apresentam capacidades que, segundo Piaget, apareceriam mais tarde. Significa esta constatação que a competência da criança é maior do que a que Piaget sugere, dependendo da adequação do contexto social.

Wood (2003) protagoniza, também, uma chamada de atenção ao trabalho de Piaget: Piaget, aceita que as experiências sociais e o comportamento inter social influem no desenvolvimento cognitivo mas, na sua teoria, estas variáveis figuram de uma forma limitada e secundária. Wood afirma que os adultos, a interação social e a comunicação desempenham um papel mais aprofundado e formativo no desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem das crianças do que a teoria de Piaget reconhece. A nosso ver, significa esta afirmação que a cultura, as interações sociais, a acção sobre os objectos no espaço e no tempo, são fortes contributos para a realização cognitiva da criança. A exposição dos pontos de vista dos outros e os movimentos de ideias conflituantes permitem que a criança agilize a sua intelectualidade e a balanceie em movimentos pendulares – pensar, repensar, rever ideias, agir...

## **1.2 Implicações educativas da génese do pensamento apresentada por Piaget**

Apesar de algumas limitações encontradas na teoria de Piaget, não deixam os seus contributos de ter influência na educação das crianças e, à semelhança de Gardner (2001), afirmamos que, numa sinopse tão rápida dificilmente faríamos justiça à sua obra e aos seus contributos.

A representação da criança, apresentada por Piaget, longe da representação do adulto, provoca a eliciação de diferentes modos de ensinar ou de fazer aprender que se centram na criança e na sua atitude activa. Em seu entendimento, a aprendizagem das crianças faz-se a partir das observações e não de atitudes meramente passivas ou receptoras, o que no âmbito pedagógico remete para criação de ambientes onde a criança tenha liberdade para explorar, tocar e experimentar. No fundo, em que a criança possa construir conhecimento por si própria e pelos seus próprios meios.

Ancorados nestes princípios de orientação construtivista, estão alguns modelos de ensino ou pedagógicos que têm sido utilizados na educação pré-escolar ou em situação escolar<sup>57</sup>, cujo enfoque reside na participação activa da criança e na preocupação do educador/professor sobre os processos que conduzem à aprendizagem e, não tanto, com os resultados finais. Outro enfoque está, por exemplo nos espaços pré-escolares, na diversidade dos materiais e das experiências a que as crianças têm acesso por sua livre iniciativa e participação na construção do conhecimento e da compreensão de si própria. Por sua vez, cabe ao educador/professor a responsabilidade de criar as melhores condições para que a

---

<sup>57</sup> Alguns destacados no nosso Capítulo II.

---

aprendizagem ocorra e a sua principal finalidade é a de criar um ambiente que permita que a criança coloque questões, faça experiências, formule previsões...

Smith, Cowie & Blades (2001, p.412) sustentam que o "*professor deveria estar mais interessado no raciocínio que leva a criança a dar uma determinada resposta a uma pergunta, que no facto de essa resposta estar correcta ou não*". Assim, rompe-se com a ideia do educador/professor como mero transmissor de conhecimentos e desencadeia-se um movimento que exalta o papel do educador/professor como promotor de situações que incentivem a criança a colocar questões, a formular hipóteses e a descobrir conceitos. Nas palavras dos mesmos autores (op.cit), o educador/professor é um guia no processo de descoberta da criança e os programas e os métodos devem ser adaptados às suas necessidades, bem como ao seu nível intelectual.

Na passagem do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas (período pré-escolar/escolar), a criança deve ser ajudada e incentivada pelo professor através de experiências bem organizadas e que desenvolvam a compreensão das noções de agrupamento por classe, de conservação e de adopção de outras perspectivas. Para a passagem ao raciocínio dedutivo abstracto deverá concorrer, o professor, com o estímulo ao trabalho prático e experimental e a organização dos grupos/turmas privilegiando as interacções sociais, nomeadamente o trabalho a pares. No entender de Piaget (1986, 1990, 2000), assim, a criança ultrapassa o seu estado egocêntrico e descobre a existência de perspectivas diferentes das suas.

A sua concentração no estudo do desenvolvimento cognitivo e da construção do pensamento realça as relações entre o 'agir e o pensar' e exorta a "*previsão de que o raciocínio lógico, descrito em termos de operações da mente, representa o ápice do desenvolvimento intelectual*" (Wood, 2003, p.38). Tais intelecções, associadas ao papel da linguagem como sistema de símbolos para representar o mundo, desafiam as '*malhas*' pedagógicas na organização de acções concretas e participadas que permitam noções abstractas. Na acepção de Piaget, a activação de tais processos deve corresponder ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, pois corre-se o risco de colocar aos alunos desafios ou demasiados exigentes ou, pelo contrário, pouco exigentes.

Neste sentido, ensinar é provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda. No âmbito pedagógico fica definida a necessidade de valorizar a relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo da criança e a sua capacidade para aprender, implicando-se de forma activa.



---

Aos contextos educativos/de ensino interessa, sobretudo, a ideia de Piaget – o sujeito age, actua sobre o ambiente e modifica-o; por sua vez é também modificado pelas informações desse mesmo ambiente. Esta mesma ideia é, por ele, sustentada pela existência de um sistema cognitivo activo que permite que o sujeito seleccione e interprete a informação oferecida pelo meio e a rentabilize na construção do seu próprio pensamento e conhecimento. Paraphraseando Vieira & Lino (2007, p.214), afirma-se que *“a mente não copia a realidade, aceitando-a passivamente como algo previamente dado, porém interpreta-a e transforma-a de acordo com o seu quadro mental em um dado momento (Piaget, 1970)”*.

### 1.3 Para além de Piaget

Piaget elicitá-nos a criança e a sua capacidade para, de forma activa e participativa, construir conhecimento, para formular e testar hipóteses cada vez mais complexas sobre o seu mundo, sobre as suas experiências e interacções. Um dos reptos lançados à sua teoria consiste, precisamente, na necessidade de considerar, com maior relevo, as relações intrincadas e recíprocas entre o indivíduo e o contexto social como potenciadores do desenvolvimento pessoal/social, incluindo a sua cognição. O desenvolvimento cognitivo é a *“conversão de relações sociais em funções mentais”* (Moreira, 1999, p.110), o que nos leva a concluir que o desenvolvimento dos processos mentais de nível superior deriva da socialização dos indivíduos.

Neste sentido, destaca-se o papel da linguagem, através da qual, o sujeito adquire meios para perceber as imagens, as metáforas e os modos de interpretar eventos que são distintos na sua própria cultura. *“Trata-se de representações sociais que dão à criança uma base de apoio para construir o conhecimento”* (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.485).

É no âmbito de tais perspectivas que consideramos, neste texto, L. Vygotsky que, tal como Piaget, considera a criança enquanto ser activo e construtor de conhecimento e de entendimento; no entanto, dele se distingue, ao relevar o papel da intervenção directa de outros sujeitos mais conhecedores e experientes no processo de construção de conhecimento da criança. As interacções sociais são, assim, o âmago do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. É deste processo colaborativo/cooperativo e deste envolvimento social entre indivíduos mais experientes e outros menos experientes que resulta a construção dialéctica do conhecimento, resultado das interacções entre factores biológicos e culturais.

O desenvolvimento cognitivo não é, por isso, independente do contexto social, histórico e cultural e ocorre através da mediação. Pela mediação dá-se a

"*internalização*", ou reconstrução interna de uma operação externa, de actividades e comportamentos sócio-históricos e culturais (Moreira, 1999). Esta conversão, relações sociais/relações mentais, não é directa, mas sim mediada e opera o uso de instrumentos e de signos. A teoria de Vygotsky considera que a actividade operada pelos sujeitos não é apenas uma resposta a um estímulo ou a um reflexo; ela é uma componente de transformação do meio através de instrumentos que possibilitam a regulação da própria acção e da acção dos outros. A função do instrumento é a de servir de orientador da actividade humana sobre o objecto e, orientado do exterior, sobre ele operar mudanças; a função do signo não é a de instituir alterações sobre o objecto mas, é concebido como meio de actividade interna, orientado do interior.

De tais afirmações, pode entender-se que Vygotsky concebe o desenvolvimento cognitivo tal qual um processo de interiorização dos instrumentos e dos sinais que, gradativamente, se transformam em sistema de regulação externa e interna e em sistemas de auto-regulação. O crescimento intelectual da criança é, portanto, resultado de processos sociais e, não tanto, de processos individuais, como enfatizava Piaget. Nesses processos sociais, a linguagem é uma '*forte fonte de energia*' que possibilita as interacções entre a criança, as pessoas significativas do seu círculo imediato e a sua cultura. Vygotsky (1994; 1994<sup>a</sup>) considera-a como o sistema de signos com maior influência no desenvolvimento cognitivo da criança, pois a utilização de signos linguísticos possibilita que a criança se afaste cada vez mais dos contextos concretos<sup>58</sup> e, ao aproximar-se dos contextos abstractos<sup>59</sup>, começa a dominar o pensamento conceptual e preposicional. O autor valoriza, ainda, a propósito da linguagem, a fala egocêntrica, que regula o comportamento da criança mas não reflecte um pensamento egocêntrico, resultando da fala social, ou seja da linguagem entendida como mediadora das acções.

Smith, Cowie & Blades (2001, p.488) afirmam: "*Por aqui podemos ver que Vygotsky entendia o funcionamento mental como acção e defendia que, antes de este controlo consciente e autodirigido se desenvolver, a acção é o modo pelo qual a criança reage ao mundo*". É, assim, um sistema formado por funções psicológicas elementares e superiores; um processo de olhar retrospectivamente e de reflexão sobre os próprios pensamentos, usando a linguagem como meio para novos prismas sobre as coisas. As funções psicológicas superiores exigem novas modalidades de pensamento e implicam mecanismos que hierarquizam simbolicamente os conceitos, que permitem a sua relação numa rede de generalizações e de operação de instrumentos para além dos contextos concretos mas, como salienta Sakharov (1994),

<sup>58</sup> Inteligência prática e uso de instrumentos.

<sup>59</sup> Inteligência abstracta e uso de signos e sistemas de signos.

---

a capacidade de abstracção, ou as funções psicológicas superiores, são guiadas pelas palavras e, sobretudo, pelos seus significados.

No séquito de Vygotsky (1994; 1997), a aprendizagem resulta da cooperação com os outros e das representações simbólicas da cultura da criança (da sua arte e linguagem, das actividades lúdicas, das canções, das metáforas e dos modelos). Neste contexto de reciprocidade, a criança reflecte a sua experiência cultural e as suas experiências significativas que, assim, são incorporadas na estrutura cognitiva, o que significa que as suas funções superiores são socialmente partilhadas e que os seus relacionamentos são socialmente distribuídos. Por isso, Wood (2003, p.41) constata que a instrução está no centro do desenvolvimento e que *“o potencial de uma criança para aprender é revelado e, de facto, com frequência realizado em interacções com outras pessoas que tenham mais conhecimentos”*.

Neste encadeamento, Vygotsky introduz um conceito fundamental e que explica a aprendizagem da criança com a ajuda de outros. Trata-se do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que significa a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento máximo que a mesma pode alcançar, sob a orientação de adultos mais experientes ou com a colaboração de pares mais competentes. A ZDP representa uma das divergências entre Vygotsky e Piaget e, em concreto, dilapida a ideia dos estádios de desenvolvimento cognitivo apresentada pelo segundo – a criança pode aprender, sob ajuda de outros, antes de ter passado por determinados estádios ou de estar *“pronta”*. Na verdade, o conceito apresentado, confirma a hipótese de que a educação modifica o desenvolvimento dos sujeitos em termos de melhorar as capacidades potenciais ao invés de, apenas, acelerar o ritmo para um estádio posterior.

Aprender sob ajuda de outros significa que se aprende através de desafios, ainda que não demasiadamente avançados, que são colocados por alguém mais experiente ou competente. Consagra-se, desta forma, a acção na ZDP, conseguindo a criança alcançar resultados ou fazer algo que não poderia alcançar ou fazer sozinha e, aprendendo com a experiência. A ajuda ou a intervenção junto da criança, no âmbito da sua ZDP, potencia maiores significados e resultados no desenvolvimento e na aprendizagem.

Sendo a ZDP multidireccional, dialógica e não-etnocêntrica, ela é resultado de interacções mediadas culturalmente. A intervenção na ZDP, fruto de interacções, pode, se não adequada, inibir a construção do conhecimento, pois como exemplificam Smith, Cowie & Blades (2001) alguns contextos sociais não são os mais responsivos à aprendizagem e, inclusivamente, podem inibi-la; basta um professor fazer demasiadas perguntas fechadas, ou basta a criança integrar um grupo/turma com colegas

dominadores ou intimidadores. Pelo contrário, se a criança for estimulada a "(...) *olhar, mais do que apenas a ver, a escutar, mais do que apenas a ouvir, a sentir, mais do que apenas a tocar (...)*" (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.491), o professor orienta-a de acordo com a sua ZDP.

Para além de Piaget consideramos, ainda, os contributos de Bruner que, em contextos educacionais, projectou as teorias avançadas por Vygotsky (Smith, Cowie & Blades, 2001) e, com ele compartilha o valor da experiência social no desenvolvimento mental do indivíduo<sup>60</sup>. Em certa medida, Bruner está entre Piaget e Vygotsky pois, como Wood (2003) constata, tal qual Piaget, considera a importância das restrições biológicas e evolutivas sobre o desenvolvimento da inteligência humana e confere à acção, importância fundamental, no desenvolvimento cognitivo. Ou seja, os dois consideram que o pensamento abstracto decorre da acção e da percepção. Tal como Vygotsky, elicit a cultura, as interacções sociais e a linguagem como actantes, também, fundamentais nesse desenvolvimento.

Nessa projecção, Bruner integra o conceito de suporte ou apoio, "*scaffolding*", no original. O conceito diz respeito ao vasto conjunto de actividades usadas pelo adulto, ou pelo par mais experiente, e que ajudam a criança/o aluno a atingir os objectivos ou metas que, de outro modo, não estariam ao seu alcance – podem ser os exemplos, as sugestões para resolver os problemas, ou a estruturação da aprendizagem em partes que, mais facilmente, possam ser trabalhadas. Como afirmam Smith, Cowie & Blades (2001, p.491), a noção de suporte ou de apoio "*não implica tanto uma estrutura rígida ou um método de ensino didáctico, mas antes uma estratégia de apoio flexível e centrada na criança, ajudando-a a aprender novas coisas e proporcionando-lhe um base de apoio ou ponto de partida sólido para agir.*" Num contexto educativo, o suporte ou apoio, gradualmente, vai desaparecendo em simultaneidade com a independência que a criança manifesta na aprendizagem de uma nova capacidade.

Bruner explicita o desenvolvimento cognitivo da criança como um composto de modos distintos de representar o mundo e, à semelhança de Vygotsky, eleva o papel da linguagem nesse processo. Em primeiro lugar, a criança começa por representar o mundo através da acção<sup>61</sup>; entre os dois e os seis anos essa representação começa a ser feita através de imagens ou de esquemas espaciais<sup>62</sup> e, por volta dos sete anos, a criança começa a usar a representação simbólica – liberta-se do contexto imediato e é

---

<sup>60</sup> Embora dele divirja, e inclua também nesse processo o impacto da biologia e da evolução humana.

<sup>61</sup> É o modo actuante ou interpretativo.

<sup>62</sup> Modo icónico.

---

capaz de o simbolizar (Bruner, 1968; 1980), ou seja, a representação torna-se intelectual, capaz de pensar de modo abstracto e de tomar o conhecimento como seu.

Bruner entende que pensar é categorizar, ou fazer inferências ou resolver problemas e, nesse processo de categorização, é utilizado um sistema binário<sup>63</sup>, que vai para além da informação dada ou do dado físico. A mente humana utiliza, assim, inferências, informações do ambiente e um sistema de codificação ou estrutura cognitiva – é um conjunto de categorias não específicas casualmente relacionadas. Em seu entender, é a forma como cada pessoa agrupa ou relaciona informações sobre o mundo e que, constantemente, está em reorganização. Analogamente, o conteúdo desse sistema está intimamente relacionado com a maneira como foi adquirido, com a cultura envolvente, com a sua construção, a sua prática e a estrutura dos meios e dos processos de aprendizagem.

É por isso que Bruner chama a atenção para a necessidade de os educadores/professores se preocuparem em que os alunos, mais do que dominar factos, devam compreender a estrutura de uma dada disciplina ou conteúdo, pois o conhecimento dessa estrutura permite aos alunos ir mais além da informação transmitida e permite-lhe formar ideias próprias. Em seu entender, tal só é possível se a aprendizagem for considerada como um processo activo baseado na resolução de problemas.

#### **1.4 Para além de Piaget: implicações educativas da génese do pensamento apresentadas por Vygotsky e Bruner**

Vygotsky e Bruner atribuem ao adulto, ou ao par mais experiente ou competente, um estatuto de relevo nos contextos de educação/ensino, pois o trabalho conjunto que aí se deve desenvolver permite a construção e a progressão do pensamento das crianças. Trabalhar juntos significa despender apoios ou suportes, através de interacções, que ajudam a construir conceitos, modos de fazer e de pensar.

É de tais interacções que resulta a integração do conhecimento existente num enquadramento mais amplo e complexo e, desse modo, a intervenção do adulto fornece à criança uma estrutura dentro da qual ela pode formular significados. Quando a criança é ajudada a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, ultrapassa o mundo das percepções imediatas e consegue ir mais além da informação que lhe é dada.

Smith, Cowie & Blades (2001), sobre a obra de Bruner, realçam a importância que o mesmo atribui à "*instrução escolar*" como contexto de desenvolvimento do

---

<sup>63</sup> Pertença ou não pertença.

---

pensamento, dado que essa "*instrução*" possibilita modos específicos de olhar os problemas e de agir sobre o mundo. Ainda em consonância com Bruner, reportam que os professores não se devem limitar a transmitir conhecimento mas, igualmente, devem recriar activamente formas de pensamento distintas.

Se Vygotsky não descreve, de forma pormenorizada, como o adulto pode agir e apoiar o pensamento da criança, Bruner explica que esse apoio é eficaz quando o adulto não obriga a criança a subir demasiado alto de uma só vez. Antes, é necessário que o adulto perceba o nível em que a criança se encontra e a distância que tem de percorrer com esse apoio. Releva, deste modo, a ideia de ZDP introduzida por Vygotsky.

Dos estudos de Bruner surge a ideia do currículo em espiral, que atende ao princípio de que os indivíduos compreendem um conteúdo ou assunto através de níveis cada vez mais sofisticados e elaborados. Apesar desta afirmação, o mesmo diverge de Piaget, quando incentiva os educadores/professores a não esperarem que a criança esteja "*pronta*" e a intervirem activamente, pois qualquer assunto pode ser ensinado a qualquer criança e em qualquer fase do seu desenvolvimento. Ainda no âmbito do currículo em espiral proposto por Bruner, entende-se que as crianças, ainda que pequenas, conseguem compreender, de modo intuitivo, ideias que mais tarde podem retomar mais intensamente e com um maior grau de dificuldade (Smith, Cowie & Blades, 2001).

O currículo escolar não deve, em qualquer instância, olvidar as questões e os valores sociais e é preciso que o mesmo permeie a estimulação dos alunos, levando-os a entender as relações que se estabelecem no âmbito de um determinado conteúdo ou assunto. Atinentemente, o currículo deve consagrar as interações e a construção e evolução do discurso da criança, dado que, assim, a potencia na sua condição de pensador e de aprendiz, pois o desenvolvimento do pensamento surge do diálogo e a linguagem é o pilar do pensamento e da representação da cultura.

Em contexto educativo, salientamos também o impacto dos estudos de Perret-Clermont (1995) e de Doise & Mugny (2002) sobre o desenvolvimento cognitivo e a interação social, que consideramos, similarmente, decorrentes das ideias de Piaget, de Vygotsky e de Bruner. Os mesmos consideram a importância das interações sociais na promoção do desenvolvimento cognitivo. Num sentido genérico, demonstram que as crianças que trabalham em interação, em pares ou em pequenos grupos, apresentam maiores progressos em termos cognitivos. Demonstram também que o conhecimento é interpessoal e só depois se transforma em individual ou intrapessoal.

---

É também do conjunto de estudos destes autores que se destaca o conceito de conflito sociocognitivo, cuja natureza é *"concebida como o resultado da confrontação entre esquemas de sujeitos diferentes que se produz no decurso da interação social"* (Coll, 1994, p.86).

Doise & Mugny (2000, p.248) dizem, a propósito, que o conflito sociocognitivo, num contexto educativo/escolar, não é apenas uma simples oposição de respostas, antes é *"um conflito entre agentes sociais ocupando posições sociais das quais a situação – como a da experimentação – pode acentuar o contraste"*. Assim, sempre que dois sujeitos interagem com a finalidade de resolver uma tarefa, a probabilidade de alcançarem resoluções e justificações é muito maior, pois consideram-se os saberes e as competências variadas de cada um. A dimensão interpessoal que caracteriza o conflito resulta da tentativa que cada indivíduo faz para gerir a relação com o outro, fazendo cedências e resolvendo os desacordos para chegar a consensos. A dimensão intrapessoal decorre da necessidade do reajustamento cognitivo que o indivíduo tem e que deriva das mudanças de posição ocorridas no confronto com o outro/parceiro.

É, no fundo, uma situação de equilíbrio–desequilíbrio-reequilíbrio que cabe ao professor promover no contexto educativo, de forma a permitir que o aluno aprenda através de um processo de construção, de modificação, de enriquecimento e de diversificação dos seus esquemas de conhecimento. Assim configuram, na sua generalidade, os modos de fazer aprender ou modelos pedagógicos que explanámos no Capítulo II.

## 2. Nos primeiros anos: oportunidades para aprender a pensar

À medida que as ciências da psicologia do desenvolvimento, da psicologia cognitiva e da neurociência contribuem com diversos estudos, alguns detalhados, assim aumenta o quadro de conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e de como o pensamento nos ajuda a dar sentido ao mundo, àquilo que aprendemos, como aprendemos e porque aprendemos. Na verdade, o pensamento potencia a aprendizagem enquanto processo da pessoa, no qual intervém *todo o eu* com as suas capacidades, emoções, sentimentos, motivações e habilidades.

No mundo actual, em que a globalização é o cenário enquadrador dos movimentos culturais, históricos e políticos, potencia-se a necessidade da pessoa usar o pensamento independente, por oposição ao pensamento linear, dado que o primeiro permite a reflexão e o sentido crítico, diante das diferentes fontes de informação, e mais facilmente permite reconhecer a validade e a precisão dos dados com que a pessoa se confronta. É, ainda neste contexto, que emerge e se elicita a utilização do pensamento divergente, *"que se sintoniza com o processo criativo e com a diversidade de opções em relação à informação que se deve conseguir e as estratégias que convém seguir, diante do pensamento convergente ou único"* (Molina, Ontória & Gómez, 2004, p.23).

São estas formas de pensamento mais elaboradas que coadunam com a construção de um conhecimento sólido, coerente, crítico, logo, interventivo. Esta construção ou *edificação dinâmica*, como lhe chamam Molina, Ontória & Gómez (2004) é um processo de assimilação de conhecimentos, ligado a conhecimentos preliminares, que se concretiza num processo de elaboração e organização e que origina uma mudança ou reestruturação dos conhecimentos já existentes. O que aprendemos é, pois, produto da nova informação interpretada à luz, ou por meio, do que já sabemos. Mais do que um processo de reprodução, trata-se de um processo de assimilação e de integração da informação com os conhecimentos já existentes, mediado por interacções sociais. Os mesmos autores (op.cit) citam Pozo (1996, p.158): *"(...) De certa forma, compreender é traduzir algo para as nossas próprias ideias ou palavras. Aprender significados é mudar as ideias como consequência da sua interacção com a nova informação"*.

Na sequência da génese do pensamento, anteriormente apresentada e, em conformidade com a necessidade da sua utilização na construção do conhecimento pessoal, social, cívico, escolar, cultural... defendemos que os contextos formais de



educação e ensino devem potenciar as crianças pequenas de argumentos necessários à sua construção e utilização crítica.

Não queremos com isto dizer que os professores devam ensinar às crianças como devem pensar mas sim, que eles devem criar oportunidades para que a criança possa usar e agilizar o pensamento desde cedo. Se acentuarmos, desde os primeiros anos, as oportunidades para pensar, estaremos a criar condições para que, no futuro, a criança/aluno possa, como já diziam Raths, Rothstein, Jonas & Wassermann (1977):

- ter mais cautela nos julgamentos e nas conclusões que constroí;
- ser mais capaz de ver e decidir um caminho para realizar as suas acções;
- ser mais capaz de procurar alternativas e discutir suposições;
- ser mais capaz de valorizar as dúvidas;
- ser mais aberta e, talvez, mais pronta para a mudança em várias áreas;
- ter, talvez, uma visão mais experimental da vida e, em vez de resistir aos problemas, ser mais capaz de os enfrentar e de os tentar resolver.

Dewey, pensador e pedagogo do séc. XX, deixa expresso nas suas obras que a aprendizagem da criança acontece através de actividades de manipulação e experimentação, integrando a experiência, o acto de pensar inteligente. Diz o pensador (2007, p.134) que *"o pensamento (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que acontece como consequência"*, ou seja, é um esforço intencional para descobrir as relações específicas entre as coisas que fazemos e as consequências daí resultantes, *"a fim de que as duas se tornem contínuas"* (op.cit., p.134).

Da resenha da sua obra, constata-se que o acto de pensar é a condição fundamental para podermos ter objectivos e que o ponto de partida para o pensamento é *"alguma coisa que está em andamento"* (2007, p.135); é algo incompleto ou que ainda não está concretizado. Mais do que registar informações, o acto de pensar elicit a influência da ocorrência sobre o que poderá vir a ser ou a acontecer, o que significa que o pensamento ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Nesse exercício, a pessoa apercebe-se da relação entre as coisas e dos detalhes dessas relações.

Dewey considera que o pensamento inclui alguns passos, nomeadamente: a consciência do problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional da possível conclusão e o teste experimental. Diz ainda que *"apesar de todo o pensamento resultar em conhecimento, em última análise, o valor do conhecimento está subordinado ao uso no pensamento, pois não vivemos num mundo fixo e acabado, mas num mundo que ainda evolui (...)"* (Dewey, 2007, 139).

Na mesma obra, afirma a necessidade de a escola estimular à utilização de bons hábitos de pensar e acrescenta que, teoricamente, ninguém contesta tal necessidade; ao invés, na prática, nem sempre isso acontece. A este propósito, associamo-nos ao autor, quando o mesmo considera que a escola e os currículos, na sua dimensão organizativa e de gestão, comprometem, muitas vezes, as suas próprias finalidades pois, nem sempre é fácil conjugar, na prática, a construção de competências com a aquisição de informação e com o exercício do pensamento. Argumenta nesse sentido que:

- o pensamento que não está relacionado com a eficiência da acção nem com a aprendizagem acerca de nós próprios e do mundo não é um pensamento adequado e leva à rotina e à subordinação autocrática dos outros;
- o conhecimento separado da acção reflexiva é um "*fardo que oprime o espírito*" (2007, p.141);
- o único caminho para melhorar a aprendizagem e a construção do conhecimento inclui a melhoria nas condições que exigem, promovem e testam o pensamento;
- "*pensar é o método de aprendizagem inteligente*" (2007, p.141).

O pensamento inteligente equivale ao pensamento reflexivo, através do qual a criança, com o apoio do educador/professor, transforma os seus impulsos em propósitos e planos de acção. Significa esta afirmação que o pensamento inteligente está para além de outras formas de pensar que se configuram rotineiras, devaneios, sonhos ou crenças, ou que não permitem um exercício independente e de liberdade. Ao invés, o pensamento inteligente, reflexivo, é a liberdade da inteligência. Assim, podemos observar uma situação, podemos avaliá-la e podemos avaliar os fins que se pretendem alcançar. A reflexão, não sendo apenas uma sequência, é antes de mais, uma consequência, é "*uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere*" (Dewey, 1959, p.159).

Exercer o pensamento reflexivo é usar o pensamento na sua maior elevação, pois com ele se pode examinar mentalmente um determinado assunto e considerá-lo de forma séria e consecutiva. Exercendo-o desta forma, o indivíduo vai para além do pensamento automático<sup>64</sup> ou do pensamento imaginativo<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Ideias que nos passam pela cabeça automaticamente, quando estamos acordados ou até a dormir.

<sup>65</sup> Episódios imaginados ou incidentes que surgem com uma linha condutora ou que não apresentam coerência entre si.

Na sequência do pensamento automático e imaginativo, Dewey (1959) identifica outra categoria de pensamento – são as crenças<sup>66</sup> que, ao contrário das duas primeiras categorias que não são ainda a base da realização intelectual, já pode ser considerada um motor das realizações intelectuais e práticas, independentemente da validade dos argumentos que a sustentam. No entanto, a crença não confirmada não pode ser entendida como suporte do pensamento reflexivo.

No âmbito educativo, a liberdade da inteligência que influi na construção do conhecimento e na construção de competências requer um ambiente estruturado e organizado, de promoção de tal pensamento reflexivo e, só possível, através de práticas de questionamento, de indagação, de levantamento de hipóteses, de experimentação, de construção e de reconstrução, de comunicação e interpretação de ideias, de factos e de pensamentos. A responsividade do ambiente educativo, no que às condições para o exercício do pensamento de nível superior diz respeito, necessariamente deve promover oportunidades para a criança tomar decisões e envolver-se em situações de análise e de síntese. A construção do conhecimento e das competências não é possível se a actividade educativa/escolar não incluir momentos para seleccionar factos e para os interpretar, num contexto mais amplo e reunindo-os a outros factos (Pinazza, 2007).

Como se percebe, das ideias de Dewey (2007, p.141), *"o estágio inicial da experiência em desenvolvimento a que chamamos pensamento é a experiência"*. Nesse sentido, presume-se a necessidade de criar condições para que as crianças com ela se confrontem, o que equivale a dizer que, de entre essas condições, devem ser considerados alguns factores, como o tempo necessário para a criança interagir com os materiais. O ambiente educativo deve garantir condições para que a criança, em interacção, perceba os problemas, levante sugestões, faça inferências e interpretações e forme as suas ideias sobre esses problemas. Como adianta Pinazza (2007, p.80) a *"inventividade<sup>67</sup> do pensamento reflexivo, não pode ser transferida de uma pessoa para outra, perdendo-se em palavras"* e, assim, deve considerar-se, na linha de Dewey, a escola como um laboratório em que as actividades que as crianças desenvolvem sejam o ponto de partida para o uso do pensamento inteligente e construção dos conhecimentos.

Como ainda Dewey adianta (2007), a criança deve experimentar nas suas brincadeiras ou no trabalho. A estimulação do seu pensamento, ao invés de uma mera aquisição de palavras, deve fazer-se pela compreensão do que é uma experiência e,

---

<sup>66</sup> Quando ainda não se possuem certezas sobre os assuntos mas que já orientam as nossas acções.

<sup>67</sup> O português utilizado é o da fonte editorial – brasileiro.

por isso, a criança deve paralelizá-la com as suas vivências comuns e fora da escola, ou seja, as experiências devem considerar problemas reais. Em seu entender, esta é uma das questões fundamentais para a construção do conhecimento, dado que nem sempre o aluno toma o problema como seu, antes o considera um problema do professor ao qual tem de corresponder.

Nesse sentido, o professor deve considerar que a matéria do pensamento está nas acções, nos factos, nos acontecimentos e nas relações entre as coisas. Concomitantemente, o aluno tem de ter tido, ou tem de ter, experiências que o dotem de recursos para lidar com os problemas ou experiências.

Se bem que as dificuldades estimulem o pensamento, nem todas o fazem da mesma maneira e, por isso, as situações a resolver devem ser 'parecidas' com aquelas com que a criança/aluno já se confrontou. *"Uma grande parte da arte de educar reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para desafiar o pensamento e suficientemente pequena para que, além da confusão que está presente nos novos elementos, existam pontos compreensíveis e familiares de onde possam surgir sugestões úteis"* (Dewey, 2007, p.144).

De tal ideia surge, similarmente, a necessidade de criar predisposições para o exercício do pensamento inteligente, a que Dewey chama atitudes centrais dos modos intelectuais eficientes. A saber: rectidão, abertura de espírito, determinação e responsabilidade.

## 2.1 Pensamento crítico – actividade prática e reflexiva

Arrogando que o pensamento inteligente é a actividade intelectual reflexiva e que, a sua construção e desenvolvimento devem ser promovidas precocemente, mas não deixando de lado os contributos anteriormente relevados, passamos a discutir alguns conceitos sobre o pensamento crítico e a elicitar práticas que o jardim de infância e a escola do 1.º Ciclo podem instituir, tendo em vista as finalidades globais da educação básica<sup>68</sup>. Assim, mais do que discutir programas de intervenção<sup>69</sup>, formas ou modalidades de avaliar o pensamento crítico (o que pode ser feito a partir de diferentes estudos), o nosso interesse recai sobre a discussão do conceito e sobre a identificação de oportunidades imediatas e/ou práticas que educadores e professores podem incluir na gestão curricular e na gestão das interacções quotidianas que, desde cedo, preparam o 'caminho' para a utilização generalizada do pensamento crítico.

---

<sup>68</sup> Como antes observámos, no Capítulo I, entre as finalidades da educação básica inclui-se a promoção do espírito/sentido/pensamento crítico.

<sup>69</sup> Que na literatura portuguesa também já estão retratados, nomeadamente em Vieira (2001).

Quando nos focalizamos em tais interesses não podemos perder de vista<sup>70</sup> a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget e os contributos de Vygotsky e de Bruner sobre a génese do pensamento e da forte associação que estes atribuem ao desenvolvimento da linguagem e às interações sociais como ‘critérios’ de desenvolvimento do pensamento. Por outro lado, não pode ser esquecida a associação que, concomitantemente, é feita entre a estruturação do pensamento e a aprendizagem activa das crianças. Como foi argumentado anteriormente, existe uma relação firmada entre as competências do pensamento e a aprendizagem sobre as coisas do mundo, incluindo, naturalmente as de âmbito académico.

Nos quadros construtivistas ou socioconstrutivistas, essa relação é extraordinariamente valorizada e expressa-se na acção activa das crianças, nas interações com os recursos e com as pessoas e, como é óbvio, nos modos de construir/gerir o currículo e nos modelos de ensino ou modos de fazer aprender. A estes factores subjaz o conhecimento profissional e, conseqüentemente, num sentido mais específico, o perfil do educador/professor nas suas várias dimensões.<sup>71</sup> Nestes quadros, será sempre preocupação instituir: a intenção de compreender, a forte interacção com os conteúdos a aprender, a relação de novas ideias com os conhecimentos anteriores, a relação de conceitos com a experiência quotidiana, a relação de dados com as conclusões e a verificação da lógica da argumentação (Solè, 2001). Trata-se de entender a aprendizagem como um processo de construção de significados, o que só é possível quando se mobiliza a rede cognitiva do sujeito, da qual se destaca o uso do pensamento mas, como atrás dissemos, do uso do pensamento de nível mais complexo e estruturado, processo individual mas influenciado/mediado pelo meio sociocultural.

Partindo do princípio que institui que todo o ser humano é um ser pensante e que a utilização superior do pensamento é complexa ou que, como lhe chama Dewey (2007), é um método de experiência inteligente, importa que os educadores/professores considerem, na sua prática, estratégias de utilização e agilização do pensamento, intervindo e colocando ‘*andaimes*’ para que, de uma forma concertada e coerente, as crianças possam ir elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências educativas/escolares e sociais, em geral.

Neste contexto, é ao uso de estratégias de construção do pensamento crítico que nos importa referir.

Hodiernamente, a utilização do pensamento crítico é apontada como uma das finalidades educativas de maior implicação presente e futura. Afirmamos o presente

---

<sup>70</sup> Embora também não desvalorizando as críticas que geralmente lhe são imputadas.

<sup>71</sup> Assim se entendem os movimentos de formação do professor reflexivo.

pois, à medida que a criança é estimulada na sua construção e utilização, maior é o significado das competências e aprendizagens que vai construindo, seja em contexto educativo/ensino, seja em contexto além. No futuro, a sua capacidade de intervenção e responsividade às alterações e/ou evoluções conjunturais e sociais será mais oportuna e eficaz, se ela for um pensador crítico.

Moon (2008, p.33) afirma que o pensamento crítico é uma parte da actividade do pensamento. *"It is a form of learning in that it is a means of generating new knowledge by processing existing knowledge and ideas using that we have called the 'tools of manipulation of knowledge' (e.g. analysis, understanding, synthesis)"*. Distingue, tal-qualmente, o uso da reflexão do uso do pensamento crítico. Ao distinguir a reflexão e o pensamento crítico, assim, diz a autora: *"Generally we reflect in order to find out how something is or to find out more about it. We think critically to find out something more specific – some information that we have in mind when we start"* (p.26). Afirma, ainda, que o pensamento crítico é um processo de deliberação activo que, usualmente, é utilizado para formular um julgamento ou tomar decisões. Em seu entender, exerce-se sobre coisas ou situações relativamente complexas, ou inclusivamente complexas para o próprio processo de pensamento.

A autora supracitada identifica alguns termos integrantes do pensamento crítico. São eles: avaliação, reflexão, compreensão, análise, síntese, apreciação, conhecimento, atenção, realização/capacidade.

O pensamento crítico, dissecado em diferentes contextos e situações, é aqui entendido, como uma forma de pensamento racional e reflexivo centrado naquilo em que se deve acreditar ou fazer; no fundo é, como diz Vieira (2000), uma ferramenta fundamental que permite lidar com qualquer dado ou conhecimento, que permite tomar decisões e responder a problemas. No exercício do *'ofício do aluno'*, a utilização do pensamento crítico permite-lhe analisar, decidir o que é verdadeiro, controlar o conhecimento já construído, bem como adquirir novo conhecimento. Como dizem Epstein & Kernberg (2006) o pensamento crítico é a defesa contra um mundo com demasiada informação e em que muita gente nos tenta convencer.

Na leitura da obra de Vieira (2000) e de Tenreiro-Vieira & Vieira (2000), que em Portugal têm sido, na actualidade, dos mais entusiásticos defensores da aprendizagem do pensamento crítico na escola, encontramos vários testemunhos, fruto de uma séria resenha por eles efectuada, sobre o que é o pensamento crítico. Os autores apresentam (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000), entre outros:

- *Halfern* (1996) para quem o pensamento crítico consiste no uso de capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de obter resultados desejáveis e que considera que este tipo de pensamento é intencional,

racional e dirigido para uma meta ou objectivo que pode consistir na resolução de um problema ou numa tomada de decisão. Ainda na sua linha conceptual, a avaliação também se inclui no pensamento crítico pois quando se avaliam os resultados do próprio processo de pensamento, avalia-se, se a sua resolução ou decisão foi conveniente ou adequada.

- *Paul (1993)*, que define o pensamento crítico como uma forma única de pensamento intencional e em que o sujeito pensante, sistemática e habitualmente, impõe critérios e normas intelectuais de clareza, de precisão e de relevância. Paul identifica dois tipos de pensamento crítico – forte e fraco. O pensamento crítico forte é do tipo dialógico, de trocas de pontos de vista e de uso da capacidade imparcial de compreender a contra-argumentação. O fraco é do tipo monológico, conduzido apenas a partir de um ponto de vista ou no âmbito de apenas um quadro de referência; caracteriza-se por ser egocêntrico e pelas perspectivas de banda estreita.
- *Ennis (1985)*, que entende que o pensamento crítico significa, usualmente, uma actividade prática e reflexiva cuja meta é uma crença ou uma acção sensata. Assim, Ennis conjuga na sua definição algumas ideias-chave, tais como prática, reflexiva, sensata, crença e acção.

Ennis (1996), cujas ideias têm trespassado teoricamente a educação, entende que o pensamento crítico é utilizado num contexto de resolução de problemas ou de interacções entre as pessoas e que, também, implica avaliação. Perante tais afirmações, incluímo-lo no cerne das abordagens construtivistas e socioconstrutivistas que sustentam a intervenção dos educadores e dos professores próximos do ensino de conceitos, da resolução de problemas, do ensino cooperativo ou da abordagem de projecto. À semelhança de Tenreiro-Vieira (2004), entendemos que a asserção proposta por Ennis se caracteriza por ser exaustiva, clara e compreensiva; por se encontrar operacionalizada numa taxonomia e, assim, listar as capacidades envolvidas neste tipo de pensamento, o que nos permite, no âmbito deste estudo, não avaliar os níveis de competências críticas das crianças<sup>72</sup> mas explicar sobre as estratégias e métodos utilizados pelos educadores e professores na sua promoção junto de crianças mais novas.

No decurso teórico do autor, o pensamento crítico envolve disposições e capacidades. As primeiras são combinações de atitudes e inclinações e referem-se aos aspectos mais afectivos; as segundas dizem respeito aos aspectos mais cognitivos.

---

<sup>72</sup> Pois não é essa a nossa intenção.

---

Assim, as disposições são atitudes que facilitam, em grande parte, o uso das capacidades de pensamento crítico.

Se citarmos Tenreiro-Vieira & Vieira (2000, p.29), ainda sobre o pensamento de Ennis<sup>73</sup>, asseveramos que *"o conjunto de disposições do pensamento crítico definem o espírito crítico que corresponde ao que motiva os pensadores críticos a usarem as suas capacidades de pensamento crítico"* e a tornarem-se pessoas *"com um certo tipo de carácter"*. Os mesmos autores salientam o facto de não haver consenso entre as capacidades e as disposições que são necessárias para usar o pensamento crítico e, daí, a coexistência de algumas taxonomias que resultam de diferentes conceptualizações teóricas utilizadas. No entanto, identificam algumas capacidades comuns em diferentes taxonomias<sup>74</sup>. Entre elas: identificar assunções feitas pelo próprio ou por outros; clarificar e focar questões relevantes para o assunto em causa; fazer inferências do tipo dedutivo ou indutivo e avaliar ou ajuizar a credibilidade das fontes. Quando se trata de identificar disposições, tais taxonomias são mais divergentes e, as mais, listadas são: abertura de espírito e respeito pelos outros; ser imparcial; considerar a suspensão de um juízo quando a evidência não o suporta; questionar os pontos de vista pessoais e usar as capacidades de pensamento crítico.

A taxonomia de Ennis é, em Portugal, apresentada por Oliveira (1992)<sup>75</sup> e, posteriormente, por Tenreiro-Vieira (2000); por Vieira (2000) e por Teixeira (2001), entre outros. Da análise que efectuámos sobre a tradução desta taxonomia identificámos, na secção A, catorze disposições e, na secção B, onze capacidades organizadas em vários indicadores que, por sua vez se subdividem. Das disposições constam: procurar um enunciado claro da questão ou tese; procurar razões; tentar estar bem informado; utilizar e mencionar fontes credíveis; tomar em consideração a situação na sua globalidade; tentar não se desviar do cerne da questão; ter em mente a preocupação original e/ou básica; procurar alternativas; ter abertura de espírito (considerar outros pontos de vista que não os seus; basear o pensamento em supostos; suspender juízos sempre que as evidências e razões não sejam suficientes); tomar uma posição e modificá-la sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer; procurar tanta precisão quanta o assunto permitir; lidar de forma ordenada com as partes de um todo complexo; usar as suas próprias capacidades para pensar de forma crítica e ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros.

---

<sup>73</sup> E de outros autores considerados na obra de Tenreiro-Vieira & Vieira (2000).

<sup>74</sup> Os autores apresentam as taxonomia de Ennis; de Beyer; de Paul; de Lipman; de Piette.

<sup>75</sup> Citada por Tenreiro-Vieira (2000) e por Teixeira (2001).



No que às capacidades diz respeito, identificámos: *clarificação elementar* (focar uma questão; analisar argumentos; fazer e responder a questões de clarificação e/ou desafio); *suporte básico* (avaliar da credibilidade de uma fonte de acordo com alguns critérios; observar e avaliar relatórios de observação de acordo com alguns critérios); *inferência* (deduzir e avaliar deduções; induzir e avaliar induções; fazer juízes de valor); *clarificação elaborada* (definir termos e avaliar definições; identificar assunções); *estratégias e táticas* (decidir sobre uma acção; interactuar com os outros).

O conhecimento profissional dos educadores e dos professores, nas suas dimensões científica e psicopedagógica, pode engrandecer-se com o conhecimento desta taxonomia<sup>76</sup>, pois a partir de tal conhecimento, a organização e a gestão curricular, na sua dimensão interdisciplinar e transversal, pode incluir estratégias de agilização e construção do pensamento crítico, não apenas no âmbito do conhecimento científico mas, abrangendo as diferentes áreas curriculares. Quer isto dizer que tais estratégias devem perspectivar o currículo e a aprendizagem num sentido global e holístico, e não particularmente, serem circunscritas ao âmbito da actividade científica (nos currículos dos primeiros anos na área do Conhecimento do Mundo, ou do Estudo do Meio).

Concomitantemente, não podem ser esquecidas as características globais das crianças em idade pré-escolar ou do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A esse propósito, Cremin; Burnard & Craft (2006, p.110) mencionam: "*The key features of possibility thinking are seen to be contextualised by the overlapping domains of teaching and learning, and are themselves set within a wider circle that profiles the significance of the classroom and wider school context*". As autoras evidenciam a necessidade de construir um ambiente educativo onde se incluam várias estratégias – colocar questões, estabelecer conexões, ser imaginativo, proporcionar experiências, usar o pensamento reflexivo e a avaliação, ser inovador, correr riscos e ser auto determinado.<sup>77</sup>

Em situações semelhantes, Ritchhart, Palmer, Church & Tishman (2006)<sup>78</sup>, Salmon (2008), Browne & Keeley, (2007) agregam a esse ambiente a necessidade de desenvolver rotinas de pensamento. "*Thinking routines focus on the establishment of structures that weave thinking into the fabric of the classroom and help to make the thinking of everyone in the classroom more visible and apparent*" (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006, p.4). Ao mesmo tempo, estas rotinas incorporam a

---

<sup>76</sup> Ou de outras.

<sup>77</sup> A identificação destas estratégias, características de um ambiente que estimula o uso do pensamento crítico, decorre dos estudos realizados pelas autoras.

<sup>78</sup> No âmbito do Harvard Project Zero.

linguagem do pensamento e da cultura circundante e expressam-se nas seguintes atitudes ou competências: gerar ideias, afirmar evidências e hipóteses, observar comparações e conexões, construir a razão usando sínteses, resumos ou conclusões, construir evidências baseadas na interpretação e na exploração, fazer juízos e avaliações, identificar partes, componentes e dimensões, colocar questões, identificar e explorar múltiplas perspectivas, criar metáforas, reflectir e consolidar a aprendizagem.

Salmon (2008) coloca sobre a perspectiva organizacional e de gestão do contexto uma grande responsabilidade. Diz a autora (p.457), "*(...) the social environment plays an important role in nurturing a culture of thinking in children as they construct their understanding about the world*". O mesmo significa, que as rotinas do pensamento fomentam a construção do conhecimento através da curiosidade, das necessidades, dos interesses e das experiências das crianças.

Ao criar esse ambiente de utilização e agilização crítica do pensamento, os educadores de infância, devem considerar a necessidade de organizar um ambiente que, entre outros, responda:

- à curiosidade natural das crianças, com regras coerentes que facilitem a sua autonomia na utilização de espaços e materiais, bem como a sua organização em grupos, como forma de experienciar o prazer de estar, descobrir, partilhar e cooperar com o *outro*;
- à necessidade de as crianças se afirmarem e se desenvolverem, na sua individualidade, nos seus gostos e nas suas afinidades pessoais;
- à necessidade de instituir oportunidades para as crianças construírem o seu próprio currículo, o currículo da sala/grupo, valorizando os seus saberes como ponto de partida para ampliar as suas experiências e aprendizagens;
- e à necessidade de valorizar as experiências, também no seu sentido lúdico, de jogo e de brincadeira, como forma particular e específica de crescer e de aprender.

Ao longo dos diferentes momentos do dia, as oportunidades para exercer e estimular a curiosidade e o pensamento crítico da criança podem acontecer por meio de estratégias de infusão, utilizadas transversalmente às áreas curriculares estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ajudar e apoiar a estruturação do pensamento e agilizá-lo numa perspectiva de utilização crítica é sempre possível, desde que a criança seja estimulada na construção da sua autonomia e do encorajamento para dar ideias, assumir responsabilidades e resolver conflitos, bem como nas oportunidades que lhe são dadas para explicitar opiniões

---

sobre o trabalho realizado e nas oportunidades para experimentar, dialogar, criar e brincar.

Quando chega à primeira fase da escolaridade obrigatória, tais estratégias de infusão são, igualmente, pertinentes e podem ser associadas à dimensão da formação pessoal e social e inseridas no contexto das restantes áreas disciplinares e não disciplinares, para "*(...) que as capacidades de pensamento crítico sejam infundidas ou entrosadas nos conteúdos da [de cada] disciplina*" (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p.31).

A infusão de estratégias de pensamento crítico é argumentada de forma positiva pois, como afirmam Tenreiro-Vieira & Vieira (2000), contribui para o desenvolvimento das capacidades e também para a melhor compreensão dos conhecimentos científicos, dado que usar essas capacidades obriga a um domínio dos assuntos; tem, igualmente, maior impacto no desempenho dos alunos no âmbito das várias áreas do currículo. No caso específico do 1.º Ciclo, a infusão é, ainda, mais adequada, pelas características que o seu próprio currículo apresenta – globalidade, transversalidade, interdisciplinaridade – e também pela argumentação psicopedagógica que aponta para que, quanto mais novas as crianças, maior a necessidade de globalizar as aprendizagens<sup>79</sup>, favorecendo os processos de transferência do pensamento crítico.

Os mesmos autores consideram que o conhecimento das taxonomias do pensamento crítico é uma condição prévia para promover a sua construção e aprendizagem, dado que permitem que o professor introduza nas actividades, por exemplo, as questões adequadas para que os alunos o aprendam a exercer. Chamam, ainda, a atenção para a necessidade de utilizar materiais curriculares responsivos à elicitación de tal forma de pensamento.

Ao cruzar e articular o conteúdo dos Capítulos apresentados anteriormente, com o conteúdo do presente, sugerimos a infusão das estratégias nas dimensões do conhecimento oral e do conhecimento 'escrito', nas diferentes áreas curriculares, a que os alunos acedem e desenvolvem. Nessa articulação, introduz-se ainda a necessidade de considerar estratégias mais específicas – o questionamento (enquanto estratégia transversal a diferentes modos de fazer aprender e baseado na dimensão psicopedagógica do conhecimento profissional dos professores); a coexistência de diferentes formas de trabalho na sala de aula (individual, a pares, pequenos grupos e grande grupo); o trabalho experimental e a autonomia, na procura e na pesquisa de informação e sequente utilização para construir e partilhar conhecimento.

---

<sup>79</sup> Argumento que já enfatizámos no Capítulo I, a propósito do exercício em monodocência.

O questionamento é uma estratégia de ensino amplamente utilizada e que consiste na sequência de questões expressamente concebidas, "*visando determinado(s) objetivo(s)/competência(s) de aprendizagem*" (Vieira & Vieira 2005, p.45). O questionamento que contribui para o uso e desenvolvimento do pensamento crítico é aquele que é usado sistematicamente, de forma profunda e intensa e que considera as disposições e capacidades anteriormente apontadas, nomeadamente na taxonomia de Ennis.

Na explanação que apresentam, sobre as questões que potenciam o pensamento crítico, Vieira & Vieira (2005) expõem algumas listas ou tipologias de questões a utilizar e, das quais, passamos a designar algumas:

- a lista de Carman & Askov (1994) que consta de seis questões referidas a um contexto concreto e em que o exemplo é um memorando;
- a lista de Barell (1995) que dá exemplos de sete questões facilitadoras do pensamento crítico;
- a lista de Vucinich, O' Conlin & Mackenzie (1989) onde se apresenta um esquema que corresponde a uma lista de questões distribuídas por dois níveis – "*olhar no texto*" e "*para além dele*"<sup>80</sup>;
- a lista de Christenbury & Kelly (1983) que apresenta o esquema de questionamento circular – o assunto, a realidade, a pessoa e a realidade externa;
- a lista de Elder & Paul (2002) em que os autores, baseados no pensamento socrático, identificam questões focalizadas nos componentes do raciocínio (propósito; pontos de vista ou perspectivas; assunções; implicações e consequências; dados, factos e experiências; inferências e julgamentos; conceitos e teorias; responder à questão ou resolver o problema);
- a lista de Ennis (1996) que, em coerência com a sua taxonomia do pensamento crítico, articula um conjunto de questões que orientam o indivíduo para a tomada de decisão (foco; razões; inferências; situação; clareza e observação global/ampla).

Browne & Keeley (2007) demonstram também a necessidade de usar '*boas perguntas*' quando se quer que os estudantes aprendam a construir o pensamento crítico e essas perguntas devem focalizar, sobretudo, o '*como*' e o '*porquê*'.

Usar o questionamento com estas características requer um professor com conhecimento profissional e competências variadas, com um nível de empenhamento

---

<sup>80</sup> Na obra de Vieira & Vieira (2005, p.105 e 106).

---

adequado e com um estilo pessoal estruturante<sup>81</sup> e um estilo didáctico interrogativo, iniciativo, animador, guia e misto-flexível<sup>82</sup>.

A organização do trabalho na turma é, também ao nível da investigação, considerada como facilitadora ou inibidora da construção do pensamento crítico. Ora, num quadro socioconstrutivista argumenta-se a coexistência de tempos de trabalho, de experimentação, de discussão, em diferentes situações dialógicas, pois são essas as que potenciam a organização do pensamento e do seu desenvolvimento complexo e inteligente. O estudo realizado por Teixeira (2001) é um dos que salienta que a organização do trabalho no grupo/turma influencia a construção e desenvolvimento do pensamento crítico. Em particular, a autora considera a interacção entre pares como estratégia de desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico. Diz a autora que *“o trabalho em pares na sala de aula favorece a socialização dos alunos, a sua autonomia, a sua auto-estima e contribui para o desenvolvimento das capacidades. (...) A promoção da interacção de pares na sala de aula tem subjacente o aceitar-se que os alunos são capazes de ser os responsáveis pela construção do seu conhecimento”* (p.19).

A propósito deste estudo, reavivamos a consideração de alguns dos modelos de ensino já apresentados e que se sustentam no construtivismo e, mais em particular no socioconstrutivismo, nomeadamente o modelo de ensino cooperativo, a abordagem de projecto ou o modelo pedagógico da escola moderna. Na generalidade, acentuam que a construção do conhecimento se operacionaliza em interacções do tipo social e cultural e que quando o sujeito aprende a usar o seu pensamento, designadamente na forma de pensamento crítico, maior é o sucesso que o mesmo pode alcançar, quer em contexto académico quer em contexto social.

### **2.1.1 Pensamento crítico – programas de intervenção**

Assumindo, previamente, que as oportunidades para usar e construir o pensamento crítico, nos primeiros anos, devem infundir-se no quotidiano pedagógico e curricular, introduzimos, ainda, neste capítulo, a referência a alguns programas de intervenção. Deste modo, apoiados em *Bowell & Kemp (2002)*, *Browne & Keeley (2007)*, *Gardner (2001)*, *Lipman (explicitado em Brocanelly, 2010)*, de *Moon (2008)*, *Ritchhart, Palmer, Church & Tishman (2006)*, e *Vieira (2000)*, passamos a apresentar, ainda que em sinopse, alguns desses programas.

---

<sup>81</sup> Na designação de Altet (1988), apresentada no Capítulo III.

<sup>82</sup> Na designação de Altet (1988), apresentada no Capítulo III.

Vieira (2000) oferece-nos a apresentação de alguns programas que favorecem a utilização e a construção do pensamento crítico. A autora agrupa-os em programas centrados no ensino de princípios gerais de pensamento crítico e em programas que defendem a especificidade do conteúdo.

Vamos seguir a explanação da autora, no que respeita ao primeiro grupo e no que respeita à adequação a crianças que frequentam os primeiros anos da Educação Básica. Assim:

- *O CoRT Thinking de Bono (1983)* que se destina a alunos entre os oito e os 22 anos de idade. O programa é aplicado durante três anos em sessões semanais de duas a três horas. O autor do programa considera dois tipos de pensamento – analítico e perceptual – que são estádios do processo de pensamento diferentes. O pensamento analítico precede o pensamento perceptual, admitindo Bono que a percepção é a fonte de muitos erros (Vieira, op.cit.) e, por isso, o âmago do programa é exactamente a percepção. O seu objectivo é o desenvolvimento deste estágio de processamento do pensamento e, para isso, são utilizados instrumentos simples que ajudam o aluno a centrar-se em aspectos que, de outra forma, poderiam ser esquecidos. Através da prática, o uso de instrumentos que permitem que o indivíduo funcione eficazmente em diferentes situações da vida real, torna-se automático. O programa pode ser desenvolvido por professores muito ou pouco qualificados e não requer treino exaustivo, dado que os materiais a usar são muito estruturados. Os professores possuem um manual onde se incluem a discussão sobre os pressupostos teóricos do programa, as instruções detalhadas para o ensino em cada lição e uma revisão dos problemas que podem surgir e sugestões para lidar com esses mesmos problemas. O programa é funcional e os resultados da sua aplicação demonstram ganhos positivos, tornando-se os alunos mais flexíveis e conseguindo analisar uma questão sob vários pontos de vista, considerando alternativas para a resolução do problema. Os instrumentos utilizados motivam os alunos e tornam-nos mais conscientes e confiantes nas suas capacidades de pensamento. A autora salienta que, no nível dos pontos fracos, se incluem os instrumentos que são apontados por professores e por alunos mais velhos como muito óbvios. *"Estes lamentam o facto de muitos dos instrumentos prejudicarem a aprendizagem e não acrescentam nada de útil às técnicas, as quais são relativamente familiares para todos"* (op.cit., p.171). O conteúdo do programa também se inclui nos pontos fracos, já que os alunos dizem que o mesmo não ensina nada de novo e queixam-se da monotonia das actividades.

- *O Philosophy for Children de Lipman (1982)* que é apropriado para crianças do jardim de infância até ao ensino secundário. O programa é usado em sessões de 40 minutos por semana e pretende, de forma precoce, iniciar as crianças nos cursos de

lógica. O que se pretende é ensinar às crianças as capacidades de raciocínio ao longo da escolaridade, partindo do princípio que esta prática encoraja as crianças a pensar e a falar de forma lógica e, assim, aumentam a probabilidade de se tornarem cidadãos racionais e reflexivos. A propósito, afirma Brocanelli (2010) que os alunos e o professor não se perdem em assuntos que não lhes interessam e, assim, usam a sua curiosidade, lançam-se nas tarefas dialógicas e produtivas, entrando num mundo novo cheio de significados e novas perspectivas de vida alicerçadas no uso do pensamento, da reflexão e da crítica. O programa organiza-se em seis subprogramas e cada um inclui uma história para os alunos e um manual para o professor que tem como missão apresentar sugestões de exercícios, estratégias de inquérito e esquemas de discussões. *"Os alunos devem ser solicitados a apresentarem as razões das suas opiniões, a lidar com contra-exemplos dados pelos colegas, a procurarem princípios subjacentes às posições por si defendidas"* (Vieira, 2000, p.172-173), através das quais se desenvolvem as capacidades de pensamento crítico. Para o sucesso do programa deve concorrer uma boa formação do professor que inclua o treino formal nas técnicas de implementação do programa. Dos aspectos positivos salientam-se quatro aspectos: as histórias influem positivamente na motivação das crianças, mesmo das mais velhas; a compilação do programa é fácil de obter; os testes do programa mostram a sua eficácia no desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico; assegura alguma transferência das capacidades desenvolvidas pois é trabalhado nas diferentes áreas de conteúdos. Nas limitações referidas aos professores menciona-se, em alguns deles, a sua falta de capacidade para trabalhar o programa; no que se refere aos alunos, principalmente os que apresentam um nível de capacidades abaixo da média, aponta-se a sua falta de competência na leitura e na discussão dos textos.

Bowell & Kemp (2002) e Browne & Keeley (2007), não apresentando programas específicos de intervenção, põem à disposição dos educadores e dos professores guias concisos de concepções, práticas, actividades e conjunto de estratégias (incluindo o questionamento) que, em contexto educativo, estimulam as capacidades do pensamento crítico. As actividades propostas apelam à sua realização em confronto com o mundo e com os problemas reais, pois assim, a mobilização das capacidades far-se-á de forma mais adequada e consentânea. Desta forma, e rememorando o conceito de competência que apresentámos no primeiro capítulo<sup>83</sup>, talvez as possamos designar de competências de pensamento crítico.

---

<sup>83</sup> Abrantes (2001); Barreira & Moreira, 2004; Rey, Carrette, DeFrance & Kahn (2005); LeBoterf, (2005); Roldão, 2003.

---

## Síntese do capítulo

Neste capítulo, começámos por salientar que a aprendizagem é um processo vivido em múltiplas interações, de natureza social e cultural, cabendo aos contextos educativos e escolares organizar e gerir oportunidades facilitadoras da construção dos diferentes conhecimentos – pessoais, sociais, académicos, culturais... Recorrendo a uma frase feita, a organizar e gerir oportunidades para a formação global e harmoniosa da criança.

Os processos de aprendizagem assim concebidos, indubitavelmente, associados aos processos e modos de ensinar, requerem um educador/professor responsivo e empenhado nas múltiplas interações e oportunidades a que a criança tem direito.

Neste sentido, a construção e desenvolvimento do pensamento crítico é, em si, um processo que influi na forma como o sujeito, no caso a criança, constrói e organiza o conhecimento. A este propósito, destacámos alguns pressupostos sobre a necessidade de, precocemente, as crianças serem apoiadas e estimuladas a usarem e agilizarem as estruturas do pensamento, aprendendo a estruturá-las e a complexificá-las, ou seja, a tornarem o seu pensamento inteligente.

Foram, por isso, explanadas as principais ideias de Piaget, de Vygotsky e de Bruner, destacando e valorizando os seus contributos em prol do conhecimento que hoje temos sobre as crianças, sobre os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Em particular, elicitámos os contributos dos autores no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos cognitivos e ao pensamento em particular.

Associado às perspectivas anteriores, considerámos os contributos de John Dewey, designadamente no que se refere ao processo de construção do pensamento inteligente ou reflexivo e a influência das suas ideias, em geral, nos movimentos pedagógicos e nas bases conceptuais e organizacionais de alguns modelos de ensino de cariz socioconstrutivista.

O pensamento crítico, hodiernamente considerado indispensável, deve ser promovido em interações dialógicas na sala de actividades/aula e sustentar-se em estratégias variadas mas que, de forma flexível, instituem momentos e oportunidades para a sua agilização e construção em crescente complexificação.

Nas primeiras idades, e considerando a organização curricular e as finalidades educativas respectivas, bem com os pressupostos de natureza psicopedagógica, devem os educadores e os professores considerar tais oportunidades e estratégias de forma infundida. A globalidade e a transversalidade curriculares, conjugadas com os pressupostos psicopedagógicos, determinam que os profissionais de educação considerem a individualidade de cada criança e, simultaneamente, a sua integração



---

social, e assim decidam sobre as melhores estratégias a utilizar na especificidade de cada contexto.

No nosso texto, enunciámos algumas estratégias possíveis; algumas mais ligadas à actuação do educador/professor, incluindo a prática do questionamento, e outras de natureza mais 'actuante'<sup>84</sup>, nomeadamente as que dizem respeito à organização do trabalho na sala de actividades/aula e que ditam o modo de trabalho das crianças – individualmente, a pares, em grupos, em experiências diversas, na resolução de problemas, etc.

Tais estratégias, resultantes da obra de diversos contributos e da definição de algumas taxonomias de pensamento crítico, podem ajudar as crianças, em contexto educativo/escolar, a usar e a complexificar o seu pensamento e, assim, construir significados e encontrar meios para aprender a tomar decisões e agir em autonomia e cidadania.

---

<sup>84</sup> De actuação mais ou menos autónoma, gerida e estimulante, da criança.



## **PARTE II – O CAMINHO**

---



---

---

## MATRIZ METODOLÓGICA

*“Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registo de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. (...) Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento”*  
(Graue; Walsh, 2003, p.10).



## 1. Matriz Metodológica

### 1.1 A natureza do estudo: peculiaridades em evidência no quadro genérico do estudo de campo

Sem hipóteses definidas *à priori*, pretendemos *identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos dos educadores e dos professores na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, tentando descrever e explicar a forma como o ambiente educativo e, sobretudo, o estilo de interacção dos adultos para tal contribui.

Nesse sentido, definimos a necessidade de nos centrarmos nos contextos onde ocorre a acção educativa/escolar (o jardim de infância e a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico), não evitando a singularidade destes contextos ou as interacções quotidianas neles desenvolvidas e que, nem sempre podem ser medidas, pelo contrário, podem ser descritas e interpretadas. Elegemos os contextos a estudar – a sala do jardim de infância e a sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico – onde nos situámos de forma a identificar e analisar o estilo de interacção do adulto (educador e professor) na gestão do currículo e na criação de oportunidades que podem concorrer para a construção do pensamento crítico das crianças.

Através de uma abordagem qualitativa – interpretativa buscámos a globalidade e a compreensão do objecto em estudo, tentando questionar *“a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais”* (Almeida & Freire 2000, p.99).

Tuckman (2005) e Bogdan & Biklen (1994) enunciam cinco características principais da investigação de natureza qualitativa:

- o contexto e a situação natural constituem a fonte de dados;
- a preocupação fundamental do investigador é descrever;
- a questão fundamental da investigação é todo o processo;
- os dados são analisados indutivamente *“como se reunissem todas as partes de um puzzle”*;
- e refere-se ao significado das coisas, respondendo ao *“porquê”* e ao *“quê”*.

Na linha de pensamento de Graue e Walsh (2003), entendemos o contexto como um espaço e um tempo delimitado onde se desenrola a actividade humana e que como, refere Máximo-Esteves (2008), encerra um conjunto de condições que

caracterizam o espaço onde decorrem as acções e as interacções dos sujeitos que nele vivem. Neste caso, onde se desenrola o processo de educar/ensinar e o processo de aprender, não negligenciando o facto de este contexto estar inserido num contexto mais vasto – o jardim de infância e a Escola enquanto instituições que, por sua vez, se inserem na malha social, cultural e económica que caracteriza a comunidade que as acolhe e a malha social, cultural, económica e política do próprio país. A este nível, é necessário ter em conta que os *"significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados na origem, a uma cultura mais vasta do que aquela do meio imediato; esta cultura é definida, em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as acções e a avaliação das acções dos outros"* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p.42).

Não sendo os contextos estáticos, mas sim dinâmicos e relacionais, neles ocorrem fenómenos singulares de recíproca moldagem, ou seja eles moldam os sujeitos, as suas ideias e acções, mas também por esses sujeitos são moldados e construídos num determinado espaço e tempo.

As acções e *"as intenções dos actores tornam-se parte integrante de qualquer contexto, e essas intenções mudam em função dos actores fisicamente presentes"* (Graue e Walsh, 2003 p.27), por isso admitimos que a natureza e a singularidade das acções, das ideias, das intenções e dos factos observados possam, pela nossa presença ter sido influenciados, bem como não nos permitem generalizar conclusões. Como diz Amado (2001, p.215) numa investigação como esta não se fazem generalizações do tipo estatístico, pois *"as conclusões devem referir-se sempre a determinado contexto; como diz Erickson (1989, p.236, 268), o grande objectivo deste tipo de investigação é "particularizar"."*

No caso dos contextos estudados, os principais *'intérpretes'* são os adultos – educadores/professores – e as crianças, em processos relacionais de ensino e de aprendizagem que pretendemos estudar através de um posicionamento descritivo, reflexivo e interpretativo.

Tal posicionamento ocorre em três salas de jardim de infância e em três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entendendo-as como peculiares, como *casos* em estudo: *"(...) a investigação interpretativa tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação (...)"* (Walsh, Tobin, & Graue, M., 2002, p.1040). Ainda os mesmos autores salientam que *"os investigadores interpretativos consideram os estudos de caso, quando bem elaborados, interessantes e persuasivos"* (p.1047). Será esta a nossa primeira opção, uma vez que pretendemos, como já evidenciámos, reflectir e interpretar a partir da descrição narrativa.



Donmoyer citado por Walsh, Tobin, & Graue (2002) refere que os estudos de caso, são acessíveis, interessantes, interpessoalmente significativos e, por vezes, até mais inteligentes do que os estudos totalmente quantitativos. Também Carmo & Ferreira (1998), citando Yin (1988), classificam os estudos de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real e através do qual nos situamos no campo do problema a estudar, descrevendo-o, compreendendo-o e encarando-o num sentido holístico.

É também preocupação a validade interna e, por isso, é nosso desígnio que os resultados traduzam o que de facto aconteceu nos contextos estudados, subscrevendo a opinião de Lewin (1936, citado por Sousa, 2005, p.140) quando afirma que *"a validade e o carácter provativo do caso dependem exclusivamente da sua realidade, da sua autenticidade, e não da sua frequência ou da sua representatividade em relação a uma média estatística"*.

O mesmo autor releva três pontos essenciais nos estudos de caso:

- a autenticidade, a singularidade e a excepcionalidade, embora não permitam generalizar resultados, permitem o estudo dos fenómenos com maior riqueza e aprofundamento;
- a compreensão dos casos, a procura da sua configuração, articulação e significado faz-se através da relação entre os dados actuais de uma situação real e concreta;
- a conceptualização, embora operatória, deverá ser tida em conta em estudos de casos posteriores ou em situações da vida real.

Sabendo da dificuldade em tornar a investigação interpretativa válida, fiável e com carácter generalizado, concordamos com os autores que temos vindo a citar quando destacam que *"cabe ao investigador a responsabilidade de mostrar ao leitor que as suas interpretações visam esses significados e são informadas por eles, e que a sua interpretação é melhor do que as interpretações alternativas"* (Walsh, Tobin, & Graue, M., 2002, p.1056).

O rigor que tentámos colocar na descrição narrativa e interpretação dos dados reflecte a preocupação de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos, se repetíssemos o estudo, nas mesmas condições – fiabilidade.

Na senda de Bogdan & Binkley (1994), o rigor e a abrangência, conferem 'garantia' aos estudos desta natureza, dado que expressam a correspondência entre os dados registados e aquilo que, efectivamente, se passa no contexto em estudo. Por isso, a descrição narrativa e a interpretação produzidas tentaram ser fiéis às interacções, comportamentos, atitudes utilizadas pelos educadores/professores no

processo de gestão do currículo e na criação de oportunidades para a construção do pensamento crítico pelas crianças dos contextos estudados.

Ainda para consolidar a validade dos dados gerados concorreram interacções verbais que, embora com carácter informal, fomos desenvolvendo com as profissionais que nos abriram as portas<sup>85</sup>. Também, mais tarde, a cada uma das profissionais, foram devolvidas as narrativas geradas, para as poderem ler e nelas se poderem 'rever', (re)visitar e, quem sabe, (re)construir como sujeitos de 'práticas pededagógicas'. A subscrição/concordância obtida foi usada como mais um contributo para poder exercer a triangulação necessária sobre os dados obtidos e transcritos sobre a forma narrativa, gerando compensações a eventuais enviesamentos derivados do nosso *self* e *ethos* ou da nossa condição de investigador/narrador.

Na construção do descritivo (a primeira fase do processo interpretativo) foi nosso estratagema considerar a relevância dos dados em função dos objectivos do que pretendíamos estudar, ou seja, pretendendo identificar aspectos essenciais e descrever as suas relações no âmbito do quadro conceptual construído (segunda fase do processo).

Em termos interpretativos tentámos sublimar a construção de significados e centrámo-nos na tentativa de produção de argumentos que atribuíssem sentidos aos factos observados numa lógica de compreensão global (Afonso, 2005), através da identificação de padrões (terceira fase do processo). Em conformidade com o autor (op.cit., p.121), "*o desenvolvimento de categorias de significação resulta da interacção entre os eixos de análise que presidiram à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados, e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos*", mas como diz Anadón (2007) permitem ter em conta a realidade vivida pelos sujeitos.

## **1.2 A escolha das técnicas de recolha de dados: as peculiaridades aplicadas aos nossos estudos de casos**

No âmbito de um estudo interpretativo, no formato estudo de caso, podem recolher-se dados através da observação, da entrevista e da análise documental.

A observação é um processo que inclui a atenção voluntária sobre um fenómeno ou objecto para dele recolher informação fiel, de forma não condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, e que permite reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais (Damas & De Ketele, 1985; Afonso, 2005; Estrela, 2008).

---

<sup>85</sup> Que usámos como 'notas de campo'.

No estudo optámos, essencialmente, pela observação das particularidades concretas recolhidas através da câmara de filmar. Esta forma de registo, em que não nos descentrámos dos nossos objectivos principais, permitiu-nos que os acontecimentos observados fossem visualizados tantas vezes quantas as necessárias para a sua transcrição, posterior análise e conseqüente narrativa em que também incluímos a identificação do estilo do educador/professor feita através da aplicação da grelha de observação do estilo de interacção adulta (ASOS – ECE – Forma B, Laevers, 1994)<sup>86</sup>.

Observámos e registámos, usando a câmara de filmar, as particularidades em contexto, tentando manter alguma distância com os sujeitos em movimento nesse contexto – as crianças e os educadores ou professores. Mas, nem sempre essa distância foi fácil de manter, pois a natural sociabilidade das crianças levou-as a enveredar por perguntas, por conversa natural, por gestos de simpatia e até de carinho, por curiosidades óbvias sobre a pessoa e a máquina que lhe entrou pela sala dentro. Também por parte dos educadores e dos professores, por vezes, surgiu a conversa natural, própria de quem se conhece e se trata por tu, ou a necessidade de justificar pequenos procedimentos da acção ou interacção em desenvolvimento.<sup>87</sup>

Tentando o distanciamento, enquanto *investigadora*, muitas vezes foi necessário controlar a vontade de participar, de interagir nas reciprocidades da acção, nos diálogos, na resposta às questões ou justificações das crianças e das profissionais.

Pelo facto de termos exercido durante cerca de cinco anos a profissão de educadora de infância<sup>88</sup> e há mais de vinte anos estarmos ligadas à formação inicial e contínua destes profissionais (educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico)<sup>89</sup>, logo conhecendo os seus contextos de acção, por vezes, não foi fácil não nos incluirmos de forma directa na própria acção, já que indirectamente estávamos lá atrás de uma câmara de filmar. Mas devemos confessar que, se por um lado havia necessidade desse controlo, o facto de estarmos ligados a esses contextos nos foi útil em termos de integração e adaptação na nossa função de *investigadora*, bem como nos permitiu *captar* a realidade de forma mais clara e imediata, pelo menos tentando compreendê-la no próprio contexto educativo e, tentando acautelar o ar demasiado subjectivo que sobre a realidade pudesse pairar. Porém, parafraseando Vasconcelos

---

<sup>86</sup> Adaptada pelo Projecto DQP desenvolvido em Portugal sob a responsabilidade do Ministério da Educação, apresentado no capítulo III.

<sup>87</sup> Investigador e educadores e professores não são desconhecidos entre si. Entre eles desenvolvem-se laços – colegas de curso, docente/aluno; formador/formando; coordenador de Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Portalegre/cooperante de prática.

<sup>88</sup> Entre o ano lectivo 1983/84 e 1987/1988 e cinco meses no ano lectivo 2007/08.

<sup>89</sup> Desde o ano lectivo 1988/89 até à presente data. No ano lectivo 2007/08 em situação de acumulação durante cinco meses.

(1997, p.63), *"A minha subjectividade tem necessariamente de estar presente neste trabalho"*, pois o nosso interesse por este projecto de investigação, descritivo, narrativo e interpretativo, acabará, certamente, por reflectir a nossa aproximação e relação com os contextos em estudo.

Sousa (2005, p.200) refere-se à câmara de vídeo como um instrumento de observação excelente, directivo, objectivo e isento que *"regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam"*. As gravações requereram da nossa parte tempo e disponibilidade para *estar lá*, o que se revelou fundamental, já que *estar lá* não nos criou a ilusão de *ter estado lá*, não nos criou essa falsa sensação (Walsh, Tobin, & Graue, M., 2002).

A disponibilidade começou por considerar a melhor forma de proceder à gravação – onde colocar a câmara de vídeo, como a colocar de forma a torná-la menos intrusa, a captar as melhores imagens e de forma a obter o melhor som. Escolhido, em cada sala, o local com maior visibilidade e som e com menor grau de intromissão nas relações contextuais, optou-se por utilizar um tripé com manípulo flexível para que a câmara se movimentasse, embora de um sítio fixo, para sempre poder captar imagens das acções das educadoras, das professoras e das crianças. O facto de termos estado lá, em cada gravação, foi fundamental para captar, por exemplo em zoom apropriado, as imagens que nos pareciam mais adequadas às questões do nosso estudo.

A escolha da observação, enquanto procura de respostas para questões sobre os processos de ensino e de aprendizagem, resulta num estratagema adequado quando se pretendem observar educadores/professores e alunos num contexto de sala de actividades/aulas (Damas & De Ketele 1985; Postic, 1990; Postic, 2007; De Ketele & Roegiers, 1999) e, nas palavras de Anadón (2007), para a sua concretização não é necessário recorrer a instrumentos demasiado vinculativos, tabelas ou categorias predeterminadas, pois no âmbito de um paradigma naturalista e interpretativo o sujeito é sempre entendido ora como pessoa psico-individual ora como actor sócio-institucional que intervém com a sua intencionalidade e com os seus valores.

Nas palavras de Walsh, Tobin, & Graue, M. (2002, p.1055) *"a observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto. As técnicas observacionais variam muito, indo do observador isento, que se torna parte do 'papel de parede' e toma os seus apontamentos, até à observação plena e participante, na qual o investigador se torna quanto possível membro do grupo que está a estudar"*. Tentámos tornar-nos num observador isento<sup>90</sup>, trabalhando sobre as imagens registadas pela câmara de filmar, tendo como referência o quadro teórico construído e

---

<sup>90</sup> Pesando o que atrás salientámos sobre a necessidade de controlar a nossa inclusão nas acções desenvolvidas em cada contexto em estudo.

tentando observar as imagens captadas sob um máximo de aspectos possíveis, nunca as separando do contexto espacial e temporal em que ocorreram, pois como dizem De Ketele & Roegiers (1999) e Estrela (2008) todos os comportamentos expressam as funções do indivíduo inserido no seu meio e ao tempo da recolha dos dados, podendo perder o seu verdadeiro significado se forem isolados desse contexto espacial e temporal.

A observação desenvolvida, podemos caracterizá-la, como não participante pois, mesmo respondendo à curiosidade das crianças, às suas questões e também, por vezes à conversa das educadoras e das professoras, tentámos sempre manter uma certa distância e nunca deixámos de representar o papel de observador, sendo um espectador isento e tentando não participar nos factos. A preocupação com o distanciamento e o não envolvimento foi um dos trilhos para afirmar a objectividade e a isenção enquanto observador.

No registo em vídeo, seguiu-se o princípio da acumulação e não o da selectividade (Estrela, 2008), desenvolvendo à posteriori, e de forma rigorosa, a organização da informação recolhida.

Da observação sobre as imagens do vídeo resultou a transcrição. *"Nenhuma transcrição é exacta, mesmo partindo do princípio de que há uma clareza extraordinária na gravação e ausência de ruídos de fundo. Mesmo que se consigam transcrever as palavras exactas, falta-lhes o tom, o ritmo, a ênfase, os matizes, e por aí fora"* (Graue & Walsh, 2003, p.164). Por tais factos e, para tornar a narrativa mais real, durante a primeira transcrição utilizámos um conjunto de procedimentos convencionais à margem do protocolo para assinalar, por exemplo, tom e ritmo de voz, deslocação no espaço, atendimento individual a crianças, direcção do discurso a toda a turma ou a pequenos grupos. Por outras palavras, construímos um vaivém interactivo entre o processo descritivo/narrativo e o processo interpretativo e reflexivo.

Os mesmos autores, a propósito da intenção interpretativa descritiva e interpretativa, salientam que o seu objectivo é manter as ideias e os juízos próximos do contexto de investigação, dando sentido às notas de campo. A propósito, citam Denzin (1989), para salientar que a interpretação é um processo de (des)construção, transformador e de passagem da informação, das notas de campo, para o texto e, daí, para o leitor. É, por isso, e ainda nas palavras do mesmo autor *"um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objecto, experiência ou texto"* (Denzin, 1989, p.504, citado por Graue & Walsh, 2003, p.192).

Podemos situar a acção descritiva, interpretativa, reflexiva que escolhemos, no campo de interesse identificado por Erickson (1986, p.120, citado por Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p.42), como *"a natureza (e o conteúdo) das 'perspectivas-*

-significados' do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo" e escolar em contexto organizado para a aprendizagem.

### 1.2.1 Instrumentos de análise construídos

#### A) Os dados da estrutura

Para além do recurso à câmara de filmar e à consequente observação, utilizámos também instrumentos de caracterização<sup>91</sup> dos contextos em estudo. Digamos, que tais instrumentos nos permitiram recolher dados de tipo estrutural que considerámos importantes para mostrar a singularidade de cada caso em estudo. Como referem, entre outros, Graue & Walsh (2003), Afonso (2005), Sousa (2005) e Estrela (2008), conhecer elementos constitutivos da estrutura é um alicerce indispensável para conhecermos a "*anatomia*" do contexto a estudar. Estes elementos permitem-nos contextualizar os dados e permitem-nos descrever o meio em que os sujeitos estão inseridos, inclusive permitem-nos a relação com os quadros teóricos previamente construídos.

Esses instrumentos<sup>92</sup> foram respondidos por escrito por cada profissional participante e tiveram como principal objectivo caracterizar:

- aspectos gerais (localização; rácio educador/professor/crianças; níveis etários das crianças que incluem o grupo/turma; níveis sócio-económicos das famílias de origem das crianças; agregados familiares das crianças quanto ao número de irmãos; habilitações académicas dos pais/encarregados de educação; principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Educativo; principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular do jardim de infância/da escola; principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular de grupo/turma; actividades preferidas pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdos/áreas curriculares);
- aspectos específicos da sala de actividades/aula (condições de luminosidade; dimensões; mobiliário; recursos e materiais educativos; regras de utilização dos recursos e materiais educativos; planta da sala);

---

<sup>91</sup> Chamamos-lhe instrumentos de caracterização, tomando estes a forma de ficha para recolha de dados de ordem estrutural, à semelhança dos exemplos apresentados por Estrela (2008).

<sup>92</sup> Ficha de caracterização do jardim de infância/da escola; ficha de caracterização da sala de actividades/de aula; ficha de caracterização do educador/do professor – incluídas no Volume de Anexos.

- e perfil da educadora/professora (idade; habilitações académicas; instituição de formação; vínculo ao Ministério da Educação; tempo de serviço; formação contínua na área do currículo e na área da aprendizagem do pensamento crítico).

Podemos dizer que esta fase decorreu de forma simultânea ao registo em vídeo, sendo os instrumentos entregues aos profissionais no início da nossa presença em cada sala e recolhidos no final, ou seja após os três dias de filmagem em cada sala. Estes dados são explicitados na forma de síntese descritiva e/ou gráficos de leitura imediata, bem como da apresentação da '*planta*' de cada sala.

## **B) Os dados da dinâmica ou interacção**

### **B.1) O modelo da narrativa**

Alguns investigadores criticam os sistemas categoriais quando aplicados às narrativas, pois corre-se o risco de uma certa fragmentação ou eliminação das características sequenciais e estruturais (Máximo-Esteves, 2008), já que "*de um modo geral, o sistema por categorias baseia-se num conjunto de categorias no qual um comportamento (uma intervenção, uma pergunta, por exemplo), e só um, vai ser classificado*" (Postic, 1990, p.52).

Não sendo esta a nossa intenção, receámos, no entanto, que o processo de análise narrativo perdesse alguma da sua identidade, originalidade ou que menosprezasse a importância do que de facto observámos. Foi por isso que, após a sua primeira transcrição (registo em protocolo dos dados em bruto), nos questionámos sobre como proceder à sua análise de forma a dar-lhe sentido narrativo e interpretativo.

Como ponto de partida, percebemos que devíamos centrar a nossa análise no desenrolar da acção; na sucessão dos estados que acompanharam a acção; nos efeitos da acção e nas características ulteriores que seguiram a acção (De Ketele & Roegiers, 1999). Certo é que a atenção recaiu sobre o comportamento do educador/professor na gestão do currículo e nas suas interacções com as crianças que possam facilitar a construção do pensamento crítico. Por isso, é a partir desse comportamento e interacção que se determina o significado da acção e se "*explica o procedimento que, partindo do olhar, desemboca na construção de um modelo que tem sentido*" (Gilliéron, 1980, p.11 citado por Coll, 1994, p.63).

Para darmos corpo a esse modelo tivemos em conta o contributo de diferentes investigadores. Não foi fácil esta construção e, a mesma, resultou após longas horas de registo, de leitura e de reflexão sobre os protocolos dos dados em bruto.

Assim, na base da construção do modelo do descritivo, narrativo e interpretativo estiveram:

- as concepções que hoje se têm sobre a gestão do currículo;
- o perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo;
- os objectivos para a Educação Pré-escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- os modelos de ensino e os modelos pedagógicos em Educação Pré-escolar e no Ensino Básico;
- e as concepções sobre a aprendizagem e, em particular, do pensamento crítico, que explorámos no quadro teórico. Nesse sentido, tivemos particularmente em relevo os contributos apresentados por Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) nas suas propostas concretas para a promoção do pensamento crítico na sala de aula baseados, mormente, nas discussões de Ennis que apresenta, na forma de taxonomia, uma lista de capacidades e de disposições, bem como estratégias de construção de pensamento crítico.

Ainda da leitura das obras de Postic (1990), de Coll (1994) e de Altet (2000), resultou o conhecimento sobre alguns instrumentos de estudo dos comportamentos e das interacções verbais e não verbais dos professores na sala de aula que resolvemos ter em conta na construção do nosso modelo pois, na reflexão sobre os protocolos de registo, identificámos comportamentos assinalados nos contributos de Ryans (1960), de Marsh (1959), de Flanders (1960), Jackson (1965), Landsheere e Bayer (1969), todos citados por Postic. Tais comportamentos do educador/professor são os que se manifestam no momento das interacções com as crianças/alunos no ambiente imediato da sala de actividades/aula e que têm consequências e influenciam as aprendizagens das crianças/alunos.

Também utilizámos os contributos de Harms, Clifford & Cryer (2008), no que se refere às sub-escalas "*Linguagem – Raciocínio*" e "*Interacção*" que incluem a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (ECERS-R).

Lembrando que pretendemos explicar as práticas de gestão do currículo dos educadores/professores e os comportamentos ou interacções estabelecidas com as crianças/alunos que potenciem a construção do seu pensamento crítico, o modelo da narrativa assumido utiliza como unidade temporal de registo, segmentos de tempo



mais ou menos alongados, dividindo o tempo lectivo diário em quatro blocos entre os cinquenta e os sessenta minutos.

Na narrativa, os blocos enquadram-se de forma sequencial, para que a sua leitura permita a reconstrução completa do dia e também para que, ao mesmo tempo, permita isolar, embora sem descontextualizar, cada segmento e sobre ele reflectir.

As unidades de segmento temporal devem derivar directamente das opções conceptuais dos investigadores (Postic, 1990). O facto de utilizarmos segmentos de tempo mais ou menos alongados prende-se com o objectivo de seguir o sentido monodocente, de transversalidade e interdisciplinaridade curricular seguida na sala dos jardins de infância ou da escola do 1.º Ciclo, bem como com o sentido narrativo e interpretativo que queríamos manter, ao invés da sua quantificação.

A cada narrativa segue-se um momento de reflexão organizada em função dos contributos utilizados para definir o modelo da própria narrativa. Por isso, essas reflexões exploram características gerais do educador/professor na gestão curricular diária e nas oportunidades de aprendizagem criadas para as crianças/alunos. O seu sentido é igualmente interpretativo, baseia-se no desenvolvimento de ideias acerca de um determinado contexto e na tentativa de explicar porque razão as coisas aí acontecem dessa forma, "*transformando-as em exemplos de algo mais do que meras observações isoladas*" (Graue & Walsh, 2003, p.119).

## **B.2) A adopção da Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto na Educação de Infância**

Em fase seguinte foi utilizada a escala de observação do estilo de interação do adulto em educação de infância de acordo com as recomendações do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) desenvolvido pelo Ministério da Educação e cujos resultados foram apresentados em 2009<sup>93</sup>. Este instrumento pressupõe avaliar a implicação do estilo do adulto na aprendizagem da criança e usámo-lo, de acordo com essas recomendações mas tendo em atenção o nosso problema, questões orientadoras e objectivos.

Sendo esta escala utilizada no âmbito da educação de infância e, em concreto no estudo do estilo de interação do educador de infância, foi aqui utilizada, também para identificar o estilo de interação das professoras do 1.º Ciclo que colaboraram no estudo. Embora o contexto da sala de aula e os objectivos da escola do 1.º Ciclo não sejam exactamente os mesmos da Educação Pré-escolar, em Portugal o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo é coincidente,

---

<sup>93</sup> Apresentado no quadro teórico, Capítulo III.

distinguindo-se na sua especificidade nos perfis específicos. Pese tal facto, a investigação diz-nos que a forma como o educador e o professor desenvolvem a sua missão influem na forma como as crianças aprendem, nomeadamente o comportamento e as interacções estabelecidas com as crianças pesam nas suas aprendizagens, facilitando-as, condicionando-as ou inibindo-as. Por isso, tal como no Projecto DQP resolvemos estender a escala aos professores do 1.º Ciclo<sup>94</sup>.

A observação centrou-se sobre as diversas características a observar nas categorias identificadas, utilizando uma pontuação de um (1) a cinco (5), tendo presente que na escala cada ponto reflecte o grau das acções observadas traduzido nas qualidades do estilo de interacção do adulto, sendo estas do tipo facilitador ou inibidor das aprendizagens da criança, nomeadamente na forma como a criança constrói o seu pensamento crítico.

Apresentamos de seguida as classificações e o estilo correspondente, ou que representam:

<b>Classificação 1</b>	<b>Classificação 2</b>	<b>Classificação 3</b>	<b>Classificação 4</b>	<b>Classificação 5</b>
Estilo totalmente não facilitador	Estilo sobretudo não facilitador mas com algumas qualidades facilitadoras	Estilo onde não predominam nem as qualidades facilitadoras nem as não facilitadoras	Estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras	Estilo totalmente facilitador

Tabela 21: *Classificações e estilos de interacção*

De seguida descrevemos as características para a classificação um (1) e para a classificação cinco (5). Assim:

<sup>94</sup> O mesmo assinalámos no quadro teórico, Capítulo III.

---

### Classificação 1 – totalmente não facilitador

---

**Estimulação:** realizada de modo rotineiro; com falta de entusiasmo e energia; desmotiva a criança e não adequa aos seus interesses; não está adequadamente encadeada; falta riqueza e clareza; é confusa; não estimula a acção, o pensamento ou a comunicação. **Sensibilidade:** tem um tom negativo; é frio e distante; não respeita a criança; critica e rejeita a criança; sem empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança; não escuta ou não responde à criança. **Autonomia:** não dá às crianças oportunidades de escolha; não permite a experimentação; não encoraja as ideias da criança; não responsabiliza a criança; não permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado; é autoritária e dominadora; estabelece regras e limites com rigidez.

---

### Classificação 5 – totalmente facilitador

---

**Estimulação:** cheia de energia e vivacidade; motiva a criança; está de acordo com os interesses da criança; está adequadamente encadeada; é rica e tem clareza; estimula a acção, o pensamento ou a comunicação. **Sensibilidade:** tem uma entoação de voz positiva; é calorosa e demonstra afecto; respeita e valoriza a criança; encoraja e valoriza a criança; com empatia relativamente às necessidades da criança; escuta e responde em consonância com a criança; encoraja a criança a confiar. **Autonomia:** permite à criança escolher e apoia a sua escolha; oferece oportunidade de experimentação; encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança; respeita a avaliação da criança relativamente à qualidade de um produto acabado; encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras.

---

Tabela 22: Descrição das características na classificação 1 e 5

Sobre o registo em vídeo foi desenvolvida a observação e utilizada a escala para registo/anotação do que o educador/professor fez durante os períodos de observação que obedeceram aos seguintes passos:

- em cada sessão foi observado apenas um adulto (educador/professor);
- cada adulto foi observado em dois dias separados, em que se efectuaram os registos em vídeo, sendo as observações sobre essas mesmas imagens;
- as observações aconteceram em quatro períodos por adulto, dois de manhã e dois de tarde;
- por período completaram-se cinco observações de dois minutos cada, sendo cada uma seguida de um minuto para reflectir e decidir a classificação a atribuir.
- a quatro sessões em cada dia corresponde um total de 10 minutos de observação por adulto, totalizando quarenta minutos de observação por adulto;
- cada registo foi efectuado na ficha de observação, resultando em quatro fichas por adulto.

Os resultados obtidos, sujeitos a confirmação por uma professora/supervisora de Prática Pedagógica<sup>95</sup> também já conhecedora da Escala e habituada a desenvolver a observação no âmbito da formação inicial de educadores e de professores do 1.º Ciclo,

---

<sup>95</sup> Na Escola Superior de Educação de Portalegre.

permitiram a identificação do estilo de interacção do adulto, sublimando a utilização de uma dupla acção como estratégia de validação dos resultados.<sup>96</sup>

A comparação dos resultados, obtidos através da escala, com outros resultados nacionais e internacionais também favoreceu a triangulação dos mesmos.

### 1.3 O estudo: cada caso... um caso

Patton (1990), citado por Carmo & Ferreira (1998, p.191), refere que *"provavelmente nada põe tão bem em evidência a diferença entre métodos quantitativos e métodos qualitativos como as diferentes lógicas que estão subjacentes às técnicas de amostragem. A investigação quantitativa tem como base amostras de maiores dimensões seleccionadas aleatoriamente, enquanto a investigação qualitativa tipicamente focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente"*. O estudo corresponde, na terminologia de Bogdan & Biklen (1994), a um estudo de casos múltiplos.

O formato do estudo que desenvolvemos, o problema em estudo e os seus principais objectivos, remeteram-nos para um quadro de natureza exploratória, em que a observação se tornou a principal técnica de recolha de dados, sendo impossível a relação com o universo dos contextos educativos /escolares nacionais, optando, por isso, pela selecção de seis casos tendo em atenção os seguintes factores:

- proximidade geográfica / proximidade da cidade de Portalegre;
- referência a agrupamentos escolares verticais públicos;
- salas constituídas por grupos / turmas heterogéneas;
- educadores / professores do 1.º Ciclo titulares de grupo / turma, de quadro de escola e/ou de quadro de zona pedagógica;
- a concordância dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas com Jardins de Infância;
- a concordância dos encarregados de educação das crianças dos Jardins de Infância e das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Escolhidos por '*conveniência*' serviram para obter informações que, embora não nos permitissem a generalização, tornaram-se importantes para analisar e discutir o problema em estudo. Estamos conscientes que *"não é possível saber-se se os resultados alcançados seriam os mesmos no caso de os elementos da população seleccionados serem outros"* (Carmo & Ferreira, 1998, p.200). Trabalhámos, assim com três educadoras de infância e três professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

---

<sup>96</sup> A utilização da escala aplicada a alunos de formação inicial em Prática Pedagógica serviu-nos, também, como treino prévio. A partilha dos dados 'em equipa de prática' revelou-se de particular importância, para a sua validação, discussão e reflexão.

Convém salientar que, à data das diligências para concretização das autorizações subjacentes à amostra/casos, nos deparámos com alguns constrangimentos resultantes de questões que se prendem com as políticas educativas e de enquadramento sócio-profissional dos educadores e dos professores, bem como com a relação das famílias com a escola e do enquadramento social das famílias e os receios por si vividos quanto à protecção de menores. Coincidiu esta fase com alterações de funcionamento das instituições educativas/escolares e de estatutos e carreiras profissionais (prolongamento de horários, actividades extracurriculares, aulas de substituição, alterações na carreira dos educadores e dos professores, avaliação da qualidade das escolas, relacionamentos *'azedos'* entre profissionais e Ministério da Educação) e de notícias avassaladoras da comunicação social sobre violência nas escolas e de zelos familiares para proteger dados de menores (utilização danosa na Internet, por exemplo).

Debatemo-nos, por isso, com a indisponibilidade de um Presidente de um Conselho Executivo para autorizar a recolha de dados através da câmara de filmar nas salas de actividades/aulas em jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do seu Agrupamento de Escolas. Apesar da disponibilidade manifestada pelos profissionais, logo o processo se tornou inviável. Deparámo-nos apenas com um professor que não se mostrou disponível para colaborar no estudo, alegando, o que compreendemos, não querer mostrar, numa altura conturbada, a *'intimidade'* da sua sala de aula.

Também alguns pais inviabilizaram a recolha de imagens dos seus filhos, optando nós por colocar de lado salas onde a maioria de pedidos de autorização foram negados. Nas salas onde apenas um ou dois encarregados de educação indeferiu a sua autorização, encontrámos códigos de identificação dessas crianças de forma a não as incluir nas imagens pelo rosto, mas apenas pela voz. Salientamos que os pedidos de autorização escritos foram precedidos de explicações prévias, bem como de compromissos éticos da nossa parte. Para tal efeito, contámos com a colaboração das educadoras de infância e das professoras do 1.º Ciclo que se disponibilizaram para também contactar pais/encarregados de educação e informar da natureza do trabalho a desenvolver. Esta disponibilidade foi, sobretudo, importante já que a maioria dos pais/encarregados de educação não conhecia a *investigadora* e, assim, o seu compromisso ético foi corroborado pelas profissionais que diariamente lidavam com os seus filhos.

Assim, definimos os *'nossos casos'*:

Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância com sede em Portalegre	
JI <sup>97</sup> - <b>A</b>	EB1 <sup>98</sup> - <b>AA</b>
JI - <b>B</b>	EB1 - <b>BB</b>
-----	EB1 - <b>CC</b>
Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância com sede em Portagem	
JI - <b>C</b>	

Tabela 23: Identificação dos casos

## 1.2 A gestão do calendário

A definição do processo de observação incluiu a sua calendarização. Esta foi decidida em função da nossa disponibilidade<sup>99</sup> e, sobretudo, da disponibilidade das educadoras e das professoras em função dos seus planos de trabalho com as crianças/alunos e do calendário escolar da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico no ano lectivo 2006-2007. Na organização do calendário, a negociação de datas e de períodos, foi cuidadosamente desenvolvida pois, se a disponibilidade do *investigador* era condição importante, não interferir no normal desenvolvimento de actividades pedagógicas previamente planificadas foi considerado eticamente imprescindível.

De seguida apresentamos o cronograma correspondente às sessões de registo de dados através da utilização da câmara de filmar.

Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância com sede em Portalegre					
DISTRIBUIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES NO TEMPO: Manhã – 3 Horas; Tarde – 2 Horas	EB1 - <b>BB</b>	28-02-2007	01-03-2007	02-03-2007	
	EB1 - <b>AA</b>	07-03-2007	08-03-2007	16-03-3007	
	JI - <b>B</b>	26-03-2007	27-03-2007	28-03-2007	
	EB1 - <b>CC</b>	11-04-2007	12-04-2007	13-04-2007	
	JI - <b>A</b>	18-04-2007	19-04-2007	20-04-2007	
	Agrupamento de Escolas com Jardins de Infância com sede em Portagem				
	JI - <b>C</b>	02-05-2007	03-05-2007	04-05-2007	

Tabela 24: Calendário da recolha de dados

<sup>97</sup> JI – Jardim de Infância

<sup>98</sup> EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

<sup>99</sup> Todo o estudo se desenvolveu em simultâneo com o nosso desempenho profissional.

As sessões de observação/recolha de imagens em vídeo, calendarizadas foram precedidas de uma sessão zero (0) respectivamente numa sala de jardim de infância e numa sala de 1.º Ciclo.

As sessões de recolha de imagens desenvolveram-se durante o período da manhã e da tarde, num total de 5 Horas por dia ajustadas ao horário de funcionamento lectivo de cada sala, decorrendo num total de três dias seguidos<sup>100</sup>, logo de 15 Horas por semana em cada sala em estudo.

Para o estudo em jardim de infância, em três salas, o registo de imagens decorreu num total de 45 Horas, sendo o total de horas igual para o mesmo número de salas do 1.º Ciclo que nos serviram de amostra. No total, os registos de imagens dizem respeito a 90 Horas.

Semanalmente, a calendarização recaiu nos mesmos dias da semana, à excepção do jardim de infância B, por conveniência da educadora, e sujeitou-se aos dias em que semanalmente as educadoras e as professoras não exerciam a sua função de cooperantes da Escola Superior de Educação de Portalegre<sup>101</sup>.

Também, porque optámos em ser nós a proceder à recolha de imagens em cada sala e, porque seguimos o calendário escolar desse ano lectivo<sup>102</sup>, verifica-se algum distanciamento temporal entre a permanência na primeira e na última das salas que constituem os *casos* estudados – iniciámos em 28 de Fevereiro de 2007 e terminámos no dia 04 de Maio 2007.

---

<sup>100</sup> Com a excepção da EB1 AA, por motivos não previstos na hora do acordo da calendarização, as actividades do dia 10-03-2007 não se realizaram na sala de aula pelo que se optou por um novo dia na semana seguinte.

<sup>101</sup> Na Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial. Exceptua-se desta regra, a Educadora do jardim de infância C.

<sup>102</sup> Respeitando a interrupção lectiva do período da Páscoa desse ano.





## **PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS GERADOS**



---

---

## DADOS GERADOS – NARRATIVAS E REFLEXÕES

*"Andando, andando, o homem chegou ao porto, perguntou pelo capitão,  
e enquanto ele não chegava deitou-se a adivinhar qual seria..."*  
(Saramago, s.d)<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> O Conto da Ilha Desconhecida, publicado no manual de Língua Portuguesa do 9.º ano de escolaridade, "Plural" da Lisboa Editora, entre as páginas 39 e 50.



## 1. Viagens: Contextos para ser, estar e aprender

Passamos, nesta fase, a apresentar os contextos estudados<sup>104</sup> que constituem os nossos estudos de caso, utilizando para isso as seguintes variáveis:

### **A) Contextos para ser, estar e aprender: aspectos gerais**

- Localização;
- Rácio educador/professor/crianças;
- Níveis etários das crianças que incluem o grupo;
- Níveis sócio-económicos das famílias de origem das crianças;
- Agregados familiares das crianças quanto ao número de irmãos;
- Habilitações académicas dos pais (encarregados de educação);
- Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Educativo;
- Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular do Jardim de Infância/da Escola;
- Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular de grupo/turma;
- Actividades preferidas pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdos/áreas curriculares.

### **B) Contextos para ser, estar e aprender: aspectos específicos da sala de actividades/aula**

- Condições de luminosidade;
- Dimensões;
- Mobiliário;
- Recursos e materiais educativos;
- Regras de utilização dos recursos e materiais educativos;
- Planta da sala.

### **C) Contextos para ser, estar e aprender: Perfil sucinto das anfitriãs (educadoras de infância/professoras do 1.º Ciclo)**

- Idade;
- Habilitações académicas;
- Instituição de formação;

---

<sup>104</sup> Esta identificação decorre a partir dos dados disponibilizados pelas docentes através do preenchimento de fichas de caracterização solicitadas a cada uma

- Vínculo ao Ministério da Educação;
- Tempo de serviço;
- Formação contínua na área do currículo em educação de infância/1.º Ciclo e na área da aprendizagem do pensamento crítico.

Os dados seguintes são agora apresentados em conjunto, passando depois a ser analisados caso a caso.

Assim:

### A) Contextos para ser, estar e aprender: as salas dos jardins de infância

As salas dos jardins de infância que constituem três dos nossos casos localizam-se no distrito de Portalegre. Duas delas fazem parte do concelho de Portalegre e uma delas é pertença do concelho de Marvão (concelho limítrofe do concelho de Portalegre).

Pertencem à rede de jardins de infância do Ministério da Educação e servem populações semi-rurais.

Funcionam em edifícios com instalações que, embora não sendo construções de raiz, cumprem globalmente as funções dos jardins de infância. Dois deles partilham espaços com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos das dimensões as salas respeitam o número de metros quadrados estipulados na Lei em relação ao número de crianças.

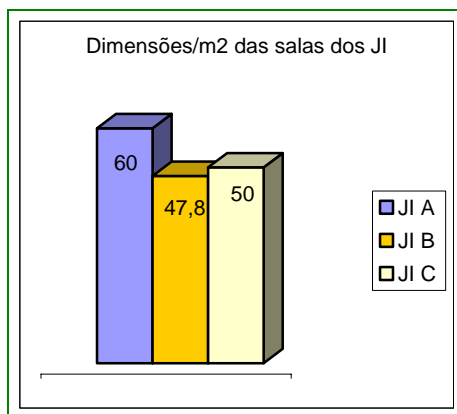


Gráfico 1: *Dimensões das salas dos jardins de infância*

O número de crianças por sala é o apresentado no gráfico seguinte:

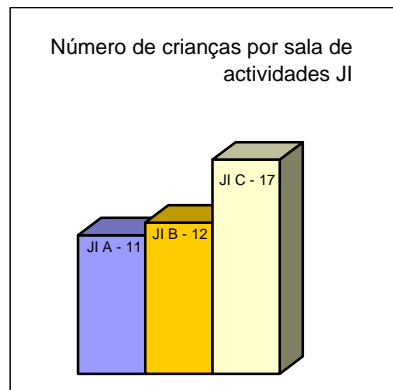


Gráfico 2: Número de crianças por sala

As crianças que frequentam as três salas têm entre três e seis anos de idade e, maioritariamente, têm origem em famílias de extracto sócio-económico médio. Não sendo todos filhos únicos, o número de irmãos não vai além dos dois.

Em termos genéricos as crianças apreciam as actividades propostas pelas educadoras e as actividades de escolha livre.

Os Projectos Educativos e Projectos Curriculares existem e expressam os objectivos da educação pré-escolar.

No que se refere às educadoras de infância podemos dizer que são da mesma geração, já que as três se situam na faixa etária dos quarenta anos. Também no que ao tempo de serviço diz respeito, as mesmas educadoras têm uma experiência profissional na ordem dos 20, 22 e 23 anos.

As três possuem como formação inicial o Bacharelato em Educação de Infância obtido em Escolas Normais de Educadores de Infância/Magistério Primário e Formação Complementar que lhe confere a licenciatura, obtida na Escola Superior de Educação de Portalegre.

Podemos afirmar alguma estabilidade no seu vínculo profissional, dado que duas delas pertencem ao quadro de escola e uma ao quadro de zona pedagógica, distando o jardim de infância de que são titulares entre cinco ou 15 Quilómetros da sua residência.

Podemos, também, considerar o número de horas de formação contínua frequentada pelas educadoras sobre o currículo e a sua gestão diminuto. O mesmo acontece sobre a aprendizagem do pensamento crítico que apenas é frequentada por uma das educadoras e em número de horas reduzido.

## B) Contextos para ser, estar e aprender: as salas do 1.º Ciclo

As salas do 1.º Ciclo estudadas localizam-se no Concelho de Portalegre e pertencem ao mesmo Agrupamento de Escolas. Este tem sede na cidade de Portalegre e as EB1 onde estão as salas estudadas localizam-se em zonas semi-rurais, distando da sede entre cinco e 12 quilómetros.

Uma delas partilha o espaço e recursos com o jardim de infância. Outra, apesar de não integrar fisicamente o edifício do jardim de infância, também pratica uma cultura de partilha do espaço exterior e de recursos com o jardim de infância.

Duas delas foram recentemente remodeladas, aguardando a outra também uma intervenção e renovação das salas.

Em termos de dimensões, as salas são adequadas ao número de crianças que as habitam:

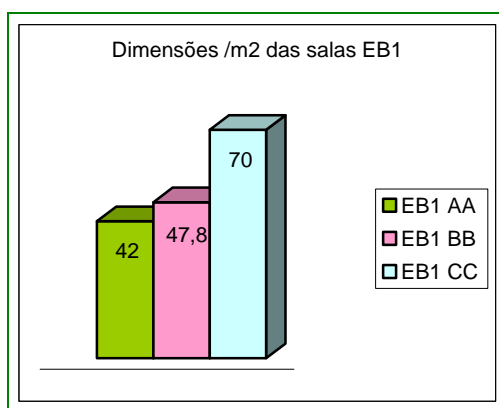


Gráfico 3: Dimensões das salas EB1

Relativamente ao número de crianças por sala a distribuição é a seguinte:

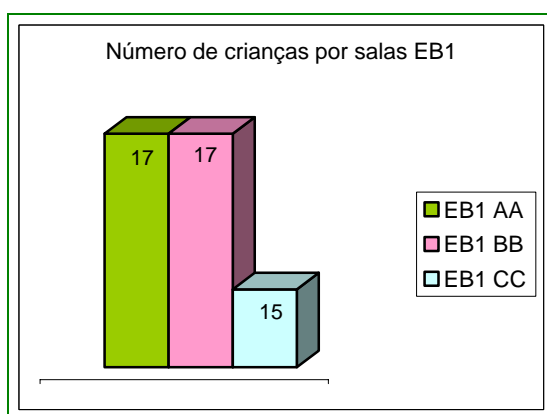


Gráfico 4: Número de crianças por sala/EB1

Também a origem sócio-económica das famílias das crianças das salas de 1.º Ciclo se situa num nível médio, tendo os seus progenitores, maioritariamente como habilitações a escolaridade básica.



As famílias também são maioritariamente constituídas pelo pai, mãe e um filho.

Em termos etários as turmas são heterogéneas. Na sala EB1 **AA** está integrada uma turma constituída por alunos do 1.º e do 2.º ano de escolaridade; na sala **BB** a turma é constituída por alunos dos quatro anos de escolaridade e na sala **CC** os alunos são do 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Os Projectos Educativos e Projectos Curriculares existem e expressam os objectivos e as finalidades das escolas do 1.º Ciclo. Uma das Professoras apresentou os dados relativos ao Projecto Educativo, ao Projecto Curricular de Escola e de Turma, fundindo-os num só.

No que concerne ao perfil das professoras, também elas integram a faixa etária dos quarenta anos e integram o Quadro de Zona Pedagógica do Alto Alentejo.

Possuem o curso de Bacharelato de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico obtido na antiga Escola do Magistério Primário de Portalegre; duas delas possuem Complemento de Formação Académica (um obtido na Escola Superior de Educação de Portalegre, outro no Instituto Superior de Educação e Trabalho) e a outra está em fase de conclusão do mesmo (na Escola Superior de Educação de Portalegre).

À semelhança das educadoras de infância, também podemos considerar o número de horas de formação contínua frequentada sobre o currículo e a sua gestão diminuto, sendo que uma delas não frequentou qualquer acção. Sobre a aprendizagem do pensamento crítico nenhuma das professoras frequentou qualquer acção de formação contínua.

Nem as educadoras de infância nem as professoras do 1.º Ciclo conheciam a Escala do Empenhamento do Adulto. Esse conhecimento surgiu com o nosso contacto e a disponibilização das profissionais para participar no estudo.



---

**CONTEXTOS PARA SER, ESTAR E APRENDER: AS SALAS DOS  
JARDINS DE INFÂNCIA**



## A) 1. Contexto para ser, estar e aprender: a sala do JI A

### 1.1 Aspectos gerais

Este jardim de infância dista da cidade de Portalegre e da sede do Agrupamento de Escolas cerca de 12 Quilómetros. Situa-se na mesma localidade da EB1 onde se desenvolveu o 'caso EB1 AA'.

Embora integrado na EB1 funciona, provisoriamente, num edifício autónomo e dista desta cerca de 250 metros. Está prevista uma intervenção e remodelação do edifício da EB1 e a construção de raiz nesse espaço de uma sala de jardim de infância.

Junto do edifício onde funciona a sala de jardim de infância não existe um espaço exterior agradável ou propiciador de actividade criativa e lúdica, pois nele não existem aparelhos motores ou de jogo. Embora não aconteça diariamente, as crianças podem deslocar-se ao recreio da EB1.

A sala é da responsabilidade de uma educadora de infância e o grupo é constituído por 11 crianças, seis do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Heterogéneo no nível etário, a idade das crianças varia entre os três e os cinco anos:

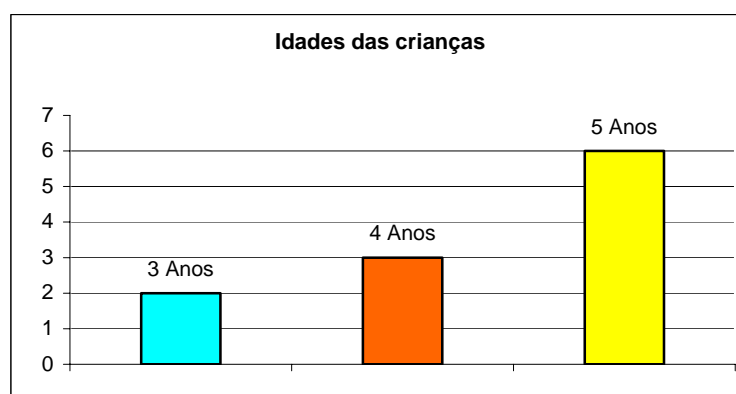


Gráfico 5: Distribuição das crianças por idades – sala da educadora Marta

Todas as crianças têm origens em núcleos familiares de extracto sócio-económico médio. Duas crianças são filhas únicas; sete crianças têm um irmão/irmã e duas crianças têm dois irmãos/irmãs. As habilitações académicas dos pais variam entre o ensino básico e o ensino secundário.

Das preferências das crianças, de acordo com a educadora, constam as seguintes actividades:

- na área da Comunicação e Expressão: conversas; histórias; pintura; desenho;
- na área do Conhecimento do Mundo: actividades no computador; conversas sobre diferentes temas;

- na área da Formação Pessoal e Social: área da casinha; jogos de grande grupo.

São assim as principais linhas do Projecto Educativo:

**Principais linhas orientadoras, finalidades e actividades do Projecto Educativo;**

Linhas orientadoras: democraticidade e participação no processo educativo.

Finalidades: passagem de uma cultura de homogeneidade para uma cultura de diversidade; de uma cultura de subordinação para uma cultura de autonomização.

Actividades: Jornal Pedras Soltas; Projecto *Comenius*; Projecto Ciência Viva; Desporto Escolar; Rede de Nacional de Bibliotecas.

Tabela 25: *Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo do Jardim de Infância A*

O Projecto Curricular de Jardim de Infância e de grupo/turma caracteriza-se por:

**Principais linhas orientadoras, finalidades e actividades do Projecto Curricular do Jardim de Infância/grupo**

Linhas orientadoras: respeito pelo outro, liberdade e amor pelo próximo e pela natureza; promoção das capacidades de expressão e criatividade numa perspectiva de cidadania; afirmar a criança no processo de aprendizagem; individualização dos percursos de aprendizagem.

Actividades: variadas e em função das necessidades das crianças e do grupo – conceitos, aptidões, enriquecimento da linguagem verbal como instrumento de comunicação e estruturação do pensamento; centradas nas vivências das crianças e do meio; facilitadoras do conhecimento de fenómenos e de estruturação do espaço e do tempo.

Tabela 26: *Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância A e do grupo/turma*

## 1.2 Aspectos específicos

A sala do jardim de infância **A**<sup>105</sup> tem 60 metros quadrados de dimensão e nela existem quatro janelas envidraçadas de dimensões consideráveis. A iluminação faz-se também através de lâmpadas fluorescentes que, em dias menos solarengos, iluminam agradavelmente a sala de actividades.

À sala de actividades juntam-se as instalações sanitárias e uma sala menos ampla onde se guardam materiais ou se realizam algumas actividades de grupo<sup>106</sup>.

Na sala principal existem 10 mesas de trabalho para crianças e 25 cadeiras. Encontramos também sete armários que contêm material de trabalho diverso (jogos, escrita, impressão...). Existe um cavalete apropriado a crianças e mobiliário da área da "mercearia". Não sendo novo, o mobiliário encontra-se em bom estado de conservação.

No que diz respeito a recursos e materiais educativos encontramos um computador com ligação à Internet, duas colunas de som e uma impressora, uma televisão, leitor de CD e DVD.

<sup>105</sup> No volume de anexos apresenta-se a 'imagem da sala', p.17.

<sup>106</sup> Vamos designá-la por sala de apoio ou anexa.

Existem livros em número considerado suficiente e são adequados às crianças. As crianças podem utilizar jogos com diferentes funções (lúdicas, criativas, de desenvolvimento do raciocínio cognitivo, motor, etc.). As diferentes áreas da sala são equipadas com brinquedos de faz-de-conta vários. Existe material para a expressão plástica adequado e diversificado, bem como material para expressão dramática e jogo simbólico.

Na sala não existe material de laboratório, nem quadro de giz ou recurso equivalente.

Os recursos e materiais são quase sempre utilizados de forma livre e iniciativa das crianças. Estão arrumados para que a criança possa aceder-lhe livre e autonomamente.

A Marta, nome porque designamos a educadora do Jardim de Infância **A**, tem 43 anos de idade. É casada e tem um filho em idade escolar.

Reside na cidade de Portalegre de onde se desloca todos os dias em carro próprio. Faz a refeição do almoço em Portalegre.

Das suas habilitações académicas fazem parte um Bacharelato (Curso de Educadores de Infância) que adquiriu na Escola do Magistério Primário de Portalegre e um Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Expressões Artísticas que concluiu na Escola Superior de Educação de Portalegre.

O seu vínculo ao Ministério da Educação coloca-a no Quadro de Zona Pedagógica do Alto Alentejo – Portalegre.

Exerce a profissão há 20 anos e do seu currículo constam o exercício em vários jardins de infância, nomeadamente num Agrupamento de Escolas em situação de Território de Intervenção Prioritária e a participação em diferentes projectos e acções de formação. Sobre o currículo e a sua gestão na Educação Pré-escolar, frequentou acções no total de 54 horas na Escola Superior de Educação de Portalegre e no Centro de Recursos de Educação Pré-escolar de Portalegre. Sobre a construção do pensamento crítico não fez qualquer formação.

A Marta é uma pessoa alegre e dinâmica. É muito disponível para colaborar e participar em diferentes desafios no âmbito profissional.

De há longa data colabora com a Escola Superior de Educação de Portalegre na formação inicial de Educadores de Infância, na qualidade de cooperante.

### 1.3 O dia-a-dia na sala da educadora Marta – evidências

As actividades lectivas começam pelas 9.00 Horas da manhã e prolongam-se até às 15.30 Horas. O horário lectivo estabelecido para o jardim de infância permite um pequeno intervalo no período da manhã e o intervalo para almoço. Também o período da tarde, pode integrar um período de recreio, embora sem tempo estabelecido.

Manhã	Tarde
9.00 Horas – 10.30 Horas	13.30 Horas – 15.30 Horas
11.00 Horas – 12.00 Horas	

Tabela 27: Horário lectivo da sala da educadora Marta

Algumas crianças almoçam no Centro de Dia, instituição que fisicamente se situa a escassos metros do jardim de infância; outras vão almoçar a casa.

Quando a educadora chega à sala do jardim de infância algumas crianças já estão à sua espera e outras vão chegando acompanhadas, quase sempre, da mãe ou da avó. Entre as 9.15 Horas e 9.30 Horas o grupo fica completo.

A educadora Marta chega uns minutos antes das 9.00 Horas. Dá os bons dias às crianças de forma alegre e bem disposta. Conversa com elas e com a auxiliar de acção educativa, a Rosa<sup>107</sup>, responsável pelas crianças até à chegada da educadora. Durante esse tempo as crianças desenvolvem jogos de mesa ou distribuem-se em brincadeira pelas áreas da sala.

Do grupo fazem parte seis meninas e cinco meninos; das meninas duas são gémeas. As crianças mais velhas demonstram um sentido social adequado – sabendo estar, ser e comunicar. Participam nas diferentes actividades de escolha livre ou propostas com entusiasmo, alegria, destreza e autonomia. Regem o seu comportamento por regras sociais adquiridas no jardim de infância e no espaço familiar. As duas crianças mais novas, o Rodrigo e a Raquel, demonstram que chegaram ao jardim de infância só neste ano lectivo – a Raquel só deixa a sua chupeta para realizar algumas actividades; nos espaços de grande grupo, por vezes, alheiam-se das conversas ou outras actividades. Precisam ainda de muita atenção e de alguns mimos redobrados da educadora e da auxiliar.

No grupo vive-se com simplicidade e empatia entre todos, sendo a comunicação evidente entre pares, pequenos grupos e em grande grupo. Observa-se que estabelecem comunicação verbal e não verbal com a educadora e com a auxiliar, recorrendo mais frequentemente à primeira. O conteúdo da comunicação varia entre

<sup>107</sup> Nome por que designamos a auxiliar de acção educativa.



'os assuntos referidos/discutidos' e a satisfação de dúvidas, apoio, carinho ou solidariedade. Cumprem, sem contestação, regras, orientações ou ordens dos adultos presentes na sala.

A educadora está sempre atenta e comunica com carinho e de igual forma com todas as crianças. Incentiva-as, apoia-as e elogia-as nas diferentes tarefas realizadas na sala. No recreio concede-lhe grande liberdade para brincar, jogar ou explorar o pequeno espaço e os poucos recursos. Saem para esse espaço acompanhadas de alguns recursos – pás, baldes... A educadora concede-lhes essa liberdade mas não deixa de com elas interagir ou de as observar.

Ouve as crianças e concede-lhes tempo e espaço para desenvolver as tarefas a ritmo próprio.

O planeamento prévio e a gestão curricular desenvolvida permitem visualizar uma matriz integrada e transversal, com uma forte relação com o meio e com as 'vidas' das crianças. O planeamento, centrado nas actividades, concomitantemente, permite as sugestões/escolhas das crianças ou as situações emergentes no contexto quotidiano.

As actividades que observámos integram-se nas diferentes áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Comunicação e Expressão, Conhecimento do Mundo). Todas as crianças podem participar nas actividades propostas; no entanto, a educadora anui a um *'não quero fazer'*.

A gestão integrada do currículo privilegia, como estratégia, a realização das actividades em grande grupo (conversas, aprender o poema, jogos, 'ginástica', ouvir histórias, cantar); actividades em pequenos grupos (nas diferentes áreas da sala, na dramatização); actividades a par (pintura) e diferentes actividades individuais. As actividades em grande grupo, na área onde estão alguns confortáveis colchões e diferentes instrumentos de apoio à rotina/aprendizagem, ocorrem no início e no final da manhã ou da tarde e/ou após o lanche. A grande mesa rectangular<sup>108</sup> no centro da sala serve, sobretudo, para a realização de actividades de índole cognitivo, motricidade fina, e expressão criativa. Também é nela que as crianças lancham ao meio da manhã.

A rotina diária é regulada através de alguns instrumentos – calendário, quadro semanal do tempo, quadro mensal de presenças, quadro de avaliação. As oportunidades de jogo simbólico acontecem diariamente, geralmente nas áreas da sala e em simultâneo com a realização de outras actividades na mesa central ou nas áreas da colagem ou do computador/escrita. A educadora mostra-se atenta ao jogo desenvolvido pelas crianças. Desloca-se entre as diferentes áreas e vai perguntando às

---

<sup>108</sup> Junção de quatro mesas rectangulares mais pequenas.

crianças o que estão a fazer, se está tudo a correr bem ou recomenda a uma melhor organização/arrumação dos objectos de jogo. Por vezes, participa nas actividades de jogo simbólico das crianças. Sempre coopera com as crianças no computador ou quando fazem jogos de mesa, ou plasticina, por exemplo.

Na sala existem diferentes recursos e materiais de aprendizagem que permitem, tanto o jogo simbólico, como actividades de outra natureza e objectivos (computador, jogos de matemática, de escrita, de expressões plástica). O espaço pode ser (re)organizado em função da natureza das diferentes actividades (caso da 'ginástica', da dramatização, da arrumação das pastas).

## 2. O Dia-a-dia na sala da educadora Marta – o nosso primeiro dia<sup>109</sup>

### 2.1 Primeira narrativa e reflexão: “De manhã... começamos com a ginástica”

São 9.10 Horas. A educadora Marta está sentada à volta da mesa central, onde também estão algumas crianças do grupo. Ainda se espera pelas restantes crianças.

[...]

Ainda aguardam as restantes crianças mas como não chegam, a educadora diz que o melhor é começarem a arrumar o lego porque hoje é dia de ginástica.

A auxiliar ajuda a arrumar as peças do lego e a educadora e as crianças começam a organizar o espaço. Retiram-se mesas e cadeiras; colocam-se umas em cima das outras de forma a deixar o centro da sala livre. Quando se procede à (des)arrumação chegam duas meninas gémeas. A educadora Marta vai receber as gémeas e solicita a todos que se sentem nos colchões. Estes estão num dos cantos da sala, espaço que serve também de local de reunião do grupo. Na sala, do leitor de CD, ouve-se música.

Quando o espaço do centro da sala fica livre, a educadora chega-se ao grupo e informa: “*Ouvidos bem abertos que vai começar a...*” Alegres, algumas crianças, em unísono, interrompem-na e completam: “*A ginástica.*”

Ao som da música, em círculo, a educadora, a auxiliar e as crianças, começam em pequena corrida de aquecimento. As caritas transpiram alegria e contentamento. Após uns dois minutos, a educadora coloca-se em frente ao grupo que, autonomamente e de forma organizada, se distribui pelo espaço livre do centro da sala.

A educadora, ao som da música, começa a solicitar verbalmente vários movimentos corporais. À solicitação verbal junta o exemplo do movimento a fazer. A educadora Marta não só exemplifica como também executa todos os exercícios, simultaneamente às crianças.

[...]

O grupo não manifesta dificuldade na forma como se apropria do espaço livre. A educadora incita a que sintam o corpo.

[...]

A educadora ajuda algumas crianças, dando-lhe a mão na subida e descida para a cadeira.

[...]

Sem dificuldade, mas alguns acompanhados na subida, na descida e passagem pela mesa com o apoio da educadora, o grupo cumpre o percurso estabelecido. No final, a educadora Marta pergunta ao grupo se querem fazer um jogo e qual. A escolha dá-se entre o jogo do rato e do gato e o jogo das cadeiras, decidindo a educadora que é melhor o das cadeiras, pois o do gato e o do rato fizeram ontem.

Ao colocarem as cadeiras em duas filas, a educadora pergunta quantos meninos estão na sala e quem falta. Os mais velhos respondem que falta a Angélica. À resposta das crianças a educadora pergunta-lhe quantos meninos já estão na sala. A Carlota começa a contar, um a um, e logo quase todos a acompanham. Concluem que estão dez meninos na sala. A educadora Marta pergunta ao grupo: “*Então, quantas cadeiras temos que pôr?*” Rapidamente, os mais velhos respondem: “*Dez.*” A educadora prossegue: “*Sim, mas para perder um, quantas temos que pôr?*”

<sup>109</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.21 e a p.40.

[...]

O incentivo da educadora é constante; usa um apito e ao seu assobio as crianças procuram uma cadeira.

[...]

No final do jogo algumas crianças sugerem à educadora o jogo das estátuas. A educadora anui a vontade das crianças e diz: "*Então vá!*"

[...]

São agora 9.50 Horas. A educadora recomenda: "*Vamos sentar!*"

O dia de quarta-feira, ao que nos foi dado saber, e como pudemos observar, inicia-se com a 'ginástica', momento dedicado à expressão físico-motora orientado pela educadora. A maioria das crianças chega equipada com fato de treino. Com alegria implicam-se na actividade proposta e conduzida pela educadora Marta.

A organização do espaço da sala mostra-se flexível e funcional em função do momento, participando na sua reorganização a educadora, a auxiliar e algumas das crianças. O centro da sala, ocupado por três mesas rectangulares unidas umas às outras<sup>110</sup>, dá lugar a um espaço não muito grande mas suficiente para a 'sessão de ginástica'. Também, à falta de recursos e materiais específicos, são as mesas e as cadeiras da sala que se transformam em pontes e em túneis onde é preciso rastejar, subir, descer ou saltar.

Todas as crianças participam com alegria e empenhamento, denunciando uma agradável ocupação do espaço central, em socialização positiva e sem atropelos físicos. A partir do observado, percebe-se que existe uma relação cimentada entre o grupo e uma relação também construída com o próprio espaço físico da sala.

A educadora Marta, para além de orientar, de propor e exemplificar os exercícios físico-motores, é também uma participante entusiasta. A auxiliar Rosa também se inclui no grupo, executando os exercícios e ajudando algumas crianças na concretização mais correcta de alguns deles.

Na educação pré-escolar os exercícios de motricidade global são importantes e concorrem para que a criança se sinta bem e aprenda a usar e dominar o corpo. (Moyles, 2002). Contribuem também para a tomada de consciência das possibilidades e das limitações dos diferentes segmentos do corpo, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e tomada de consciência do corpo em relação ao seu exterior. Como é dito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), quando a criança aprende a situar o seu corpo ela aprende também as relações no espaço relacionadas com a Matemática.

---

<sup>110</sup> De forma a formar uma única mesa rectangular.

Em simultâneo, os jogos de movimento subordinados a regras ajudam a controlar o domínio motor, a socialização e a compreensão e aceitação das regras e do alargamento da linguagem. Para além da função específica de facilitar o desenvolvimento motor global ou fino, sobressai a função do desenvolvimento cognitivo, manifestado na socialização e na linguagem (nos seus aspectos expressivos e receptivos).

Durante o momento observado, ainda que num breve 'episódio', constatámos a utilização da lógica e do raciocínio, nomeadamente quando se organizou o espaço e os recursos necessários ao jogo das cadeiras. Esta utilização, concorrente para a aprendizagem matemática, incentivada pela educadora Marta, num contexto interdisciplinar, elicitou o uso do pensamento, da actividade mental, das crianças. Procedeu-se à contagem das crianças presentes e à verificação do número de cadeiras necessárias de acordo com as regras do jogo<sup>111</sup>, através da colocação de perguntas simples. Barber (2004), a propósito das aprendizagens matemáticas no jardim de infância, salienta a importância do questionamento que encoraje e desafie o pensamento, chamando a atenção para a necessidade que a criança tem de se expressar e de descrever aquilo que vê e em que pensa. *"As crianças precisam de se habituar a que lhes façam perguntas e necessitam de tempo para pensar e reflectir nas suas respostas"* (op.cit., p.68).

Coll (1994), à semelhança de outros autores, chama a atenção para a conexão entre o desenvolvimento intelectual e cognitivo e a interacção social. A este propósito, o autor refere, por um lado a posição de Perret-Clermont que afirma que a interacção social favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aquisição de conhecimentos através de um processo de reorganização cognitiva que surge dos conflitos e da sua superação; por outro lado, o autor refere que, na linha de pensamento de Vygotsky, a interacção social *"é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, graças ao processo de interiorização que possibilita"* (op.cit., p.92). A situação observada, objectivada na aprendizagem, pode entender-se como um momento de resolução de um problema em que as crianças contaram com a ajuda da educadora Marta.

Sobre esta ajuda, outras opções, sobretudo com as crianças mais novas, poderiam ter surgido. Para além de um processo que envolveu a interacção verbal, o pensamento lógico e o raciocínio, a educadora Marta poderia ter usado outros *'andaimos'*, numa movimentação cognitiva de relações matemáticas (tanto como; mais do que; menos do que) facilitadoras de operações como a adição ou a subtracção. Por

---

<sup>111</sup> À medida que uma criança sai do jogo é retirada uma cadeira, de maneira a que o número de cadeiras seja sempre inferior ao número de crianças.

exemplo: contar as cadeiras, sentar as crianças, contar as crianças, retirar cadeiras, de novo contar as crianças e as cadeiras.

No desenvolvimento da acção observada, neste período da manhã, estabeleceram-se muitas interacções verbais, sobretudo ao nível do incentivo, do elogio, do enunciar do nome das crianças, da 'revisão' das regras dos jogos. Concomitantemente, o olhar, as expressões faciais, os risos, os gestos com as mãos, com os braços ou o acenar da cabeça (afirmativo ou negativo) e a deslocação pelo espaço foram as formas de interacção não verbal mais utilizadas pela educadora. As interacções estabeleceram-se em unicidade e multiplicidade: da educadora para a criança; da educadora para o(s) grupo(s); da(s) criança(s) para a(s) criança(s).

Não observando, neste tempo, uma intervenção focalizada exclusivamente na construção do pensamento crítico, a educadora Marta não deixou de activar nas crianças a utilização do seu pensamento numa conexão entre a linguagem, a matemática e a interacção social. O pequeno 'episódio' destacado, a resolução de um problema – número de meninos/número de cadeiras/regras do jogo – é disso um exemplo pois, como já referimos, o pensamento crítico inclui a resolução de problemas e a tomada de decisões<sup>112</sup>.

## 2.2 Segunda narrativa e reflexão: "Pintas e tintas"

São 10.40 Horas. O lanche termina e rapidamente todos, de novo, estão sentados nos colchões. A educadora vai para junto deles e atrás das costas leva uma folha A4. Escondendo-a diz: "*E cuidado, (...) eu trago aqui uma coisa, (...) que vocês gostam muito!*" O Francisco que vem por detrás dela afirma em tom alegre: "*Eu já vi! (...) Eu já vi!*" A educadora, a sorrir, pergunta-lhe: "*O que é?*" O Francisco diz que é um "*escrito*". À afirmação do menino a educadora retorque: "*É um escrito! (...) Mas o que é? (...) O que será que tem escrito? (...) Tantas letras, tantas letras!*" Um dos meninos diz que é um poema e ela afirma: "*Tens toda a razão! (...) É um poema.*"

Indica a algumas crianças onde se devem sentar. Tenta organizar um semi-círculo, sentando algumas crianças que procuram lugar e recomenda: "*Vamos sentar, aqui à frente, (...) porque eu hoje tenho um poema (...) para ensinar! (...) Mas antes de ensinar o poema, quero saber se os meus meninos sabem o que é uma violeta!*" O Francisco e o Júlio dizem que não e a educadora, com um ar indignado, ainda de pé e a colocar a folha na parede, por cima dos quadros do tempo e das presenças, questiona: "*O que é?*" Um dos meninos afirma persuasivo: "*É o roxo!*" A educadora Marta confirma: "*É a cor roxa. (...) Mas há uma coisa que se chama violeta (...) é o quê?*" A Carlota, peremptória, afirma que é uma flor. A educadora repete: "*É uma flor! (...) E também é uma flor que é de que cor?*" Alguns respondem que é roxa e ela continua, agora ajeitando a cadeira para se sentar: "*E sabem o que é um gavião?*" Uns dizem que não, outros não se manifestam e um dos meninos diz: "*É um avião!*" A educadora olha-o, sorri e diz que não, fazendo os gestos de um pássaro a voar. Atentos, logo dizem, com alegria, que é um pássaro. A educadora clarifica: "*Um*

<sup>112</sup> Abordagem Teórica – Capítulo IV

*gavião é um pássaro. (...) É um pássaro grande, (...) grandalhão! (...) Eu encontrei ontem, ali (...) uma poesia que gostei muito. (...) Só o nome, só o nome da poesia..."*

[...]

Ouvem-se algumas vozes das crianças: "*Eu gosto de uma cadela canina!*" "*Eu gosto do periquito.*" "*Eu gosto do gato!*" A educadora Marta prossegue: "*No nosso coração cabe muita coisa, (...) por isso é que podemos pintar o coração com...*" Um dos meninos, interrompe-a e diz: "*Muitas cores!*" A educadora sorri e diz: "*Muitas cores, (...) muitas pintas! (...) Então vamos lá que (...) eu vou dizer e, vocês, repetem (...) para aprender!*"

A educadora Marta vai dizendo o poema, paulatinamente. Eles vão repetindo. A educadora usa diferentes ritmos, tons de voz e de expressão e de emoções.

[...]

Agora são 11.00 Horas.

Com todas as crianças sentadas nos colchões, na área de reunião, a educadora tem como objectivo apresentar e trabalhar com o grupo um poema. Para isso apresenta o texto do poema impresso numa folha A4 e promove, essencialmente, uma abordagem verbal conjugada com a expressão de emoções e gestos.

Destacamos nesta narrativa a importância de à criança serem dados a conhecer textos escritos em diferentes formas; de lhe serem facilitadas diferentes oportunidades para aquisição e desenvolvimento da linguagem e de lhe serem criadas diferentes estratégias de desenvolvimento intelectual, incluindo o treino da memorização.

Ler, reler, dizer e tornar a dizer um poema é um contributo para o desenvolvimento da consciência fonológica (Riley, 2004) e, para além da função utilitária do desenvolvimento da linguagem, um poema contribui também para a apreciação estética da linguagem (Spodeck & Saracho, 1998).

A estratégia com que o poema foi trabalhado articulou a leitura e o 'dizer', concertando o fluxo rítmico das palavras e dos sons, com o 'dizer' acompanhado de gestos e de expressão de emoções ou com o 'faz-de-conta que é'<sup>113</sup>.

A mesma estratégia evidenciou dois sentidos fundamentais. Por um lado, a educadora Marta fez salientar o valor literário do poema, lendo-o e levando as crianças a escutá-lo e a entendê-lo; por outro lado, 'brincou' com o poema, numa prática lúdica, alegre e divertida, levando as crianças a treinarem a sua memorização. A repetição verbal contínua, aqui conjugada com a diversão e a orientação da educadora, contribui para a promoção intelectual da criança nos primeiros anos da sua vida (Wood, 2003). A interacção estabelecida entre a educadora e as crianças é, no episódio observado, determinante para a repetição verbal e podemos encará-la como '*um andaime*', já que permitiu o seu envolvimento na tarefa e o uso de estruturas

---

<sup>113</sup> Faz-de-conta que é o lobo mau; faz-de-conta que é um bebé, por exemplo.

intelectuais – algumas repetiram o poema, autonomamente, ou com poucas ajudas<sup>114</sup>. Se entendermos que a memorização, enquanto intenção curricular múltipla<sup>115</sup>, nos permite vir a recordar algo, então podemos enquadrar, ainda que de forma ténue, a acção desenvolvida numa prática de infusão do pensamento crítico, pois ‘recordar’ (tal como interpretar, aplicar, analisar ou sintetizar) são capacidades necessárias à construção do pensamento crítico (Beyer, 1984; 1988 em Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Vieira, 2000).

As interações verbais e não verbais constatadas na narrativa anterior continuaram a caracterizar o contexto de aprendizagem planeado e gerido pela educadora Marta.

### 2.3 Terceira narrativa e reflexão: *“Um par... uma pintura”*<sup>116</sup>

São 11.05 Horas. Ainda todas as crianças, a educadora e a auxiliar continuam reunidos, sentados nos colchões. Aí, a educadora Marta informa as crianças que vão fazer uma pintura a pares. As crianças olham-na e a sua expressão caracteriza-se por uma certa expectativa e curiosidade. Correspondendo a essa expressão a educadora com um sorriso, olhando para o grupo, pergunta se sabem o que é um par: *“Então o que é um par?”* Algumas crianças dizem que não sabem e outras ficam caladas.

A educadora Marta insiste, ao mesmo tempo que expressa com o corpo um gesto de dança: *“Então o que é um par? (...) Um par de dança?”* Um dos meninos responde timidamente que é *“dançar”*. A educadora, olhando-os continua a perguntar: *“Então um par é o quê?”*

[...]

De novo, insiste na interacção verbal para que as crianças compreendam o que é um par: *“Bom, (...) mas em relação àquilo que vamos fazer. (...) Vamos dividir pelas áreas, (...) dois meninos vão ficar comigo! (...) Um par! (...) Estávamos a falar do par! (...) Então o que é um par?”* Algumas das crianças continuam a responder que é a dança. Tentando clarificar, a educadora continua: *“Não, a Marta, (...) era para vocês saberem o que é um par! (...) Quando nós dizemos um par de dança (...) quantas pessoas é que lá estão?”* A Catarina, com um sorriso, responde: *“Duas.”* A educadora sorri, parecendo elogiar, com o olhar, a Catarina e persiste: *“Duas. (...) Então se são, (...) se eu quero um par de meninos, (...) quantos meninos é que vêm comigo?”* Quase todos, em unísono, respondem: *“Dois.”*

A Carlota intervém e afirma convicta: *“Pode ser um menino e uma menina!”* A educadora Marta concorda: *“Pode ser! (...) Um menino (...) e uma menina! E eu queria que esse menino e essa menina que eu vou escolher, (...) pensassem os dois em conjunto, (...) pensam os dois (...) e vão os dois fazer uma pintura. (...) Mas têm que ser os dois! (...) Têm que pensar! Combinam os dois (...) o que é que nós vamos fazer? (...) Olha, vamos fazer um coração? (...) E um faz o coração! (...) Olha, pintamos o coração com muitas cores! (...) Vou pintar com muitas cores! (...) Perceberam? Pintam os dois! Em partilha! (...) Só dois! E depois quando acabarmos de fazer pintura, o que é que nós fazemos (...) o que é que escrevemos?”* Um dos meninos responde: *“Os nomes!”* A educadora olha para a menina e insiste: *“Os nomes. (...) Os nomes de*

<sup>114</sup> Como se verifica nesta narrativa e nas narrativas que correspondem à tarde deste dia.

<sup>115</sup> Que não é finalidade única e primordial.

<sup>116</sup> Esta narrativa diz respeito a um período da manhã e a outro da tarde, já que nesse período da tarde se assiste à continuação da actividade principal da manhã.



quem?" A Carlota diz: *"Dos meninos do jardim de infância!"* A educadora Marta, com um gesto negativo feito com o indicador da mão direita, diz: *"Não, (...) não! (...) Se são dois meninos a fazerem o desenho? (...) Quais são os nomes que vamos pôr?"* Um dos meninos responde: *"Esses."* A educadora clarifica com um sorriso: *"Os nomes dos dois meninos que fizeram a (...) pintura."* A palavra pintura é repetida pelas crianças.

[...]

A educadora confirma, concordando com o chefe: *"A Carlota e o Filipe, (...) vão os dois sentar-se ali e vão combinar que desenho é que vão fazer. (...) Combinar! (...) Há muita coisa para fazer, não se esqueçam! (...) Combinem lá, (...) tu fazes uma árvore, (...) eu faço uma casa. (...) Combinem lá como é que vai ser, está bem!"* As duas crianças levantaram-se e dirigiram-se à mesa do centro da sala.

[...]

Pergunta-lhe ainda que mais cores precisam. A Carlota refere que ainda precisam de cor de laranja. A educadora Marta questiona: *"Como é que se faz?"* O Filipe responde que é vermelho e a educadora recomenda-lhe que deite já um bocadinho de vermelho no copo. O menino deita o vermelho no copo e a Carlota intervém e diz que têm de misturar o amarelo. O Filipe também concorda. A educadora, a sorrir afirma: *"Então (...) juntar (...) vermelho e amarelo! (...) Oh Carlota (...) tu estás a ocupar tanto espaço na folha (...) que o Filipe não vai ter espaço para pintar! (...) Tem que ser em conjunto, (...) têm que saber partilhar (...) até o espaço da folha!"*

[...]

Chega-se de novo junto da mesa (...) e agora os 'pintores' estão a fazer um lindo trabalho! São elogiados pela educadora. Chega a vez de outro par, a Margarida e o Júlio. A educadora pergunta-lhe se ainda se lembram do que é um par e que os dois meninos têm que pensar em conjunto o que vão fazer!

[...]

São 14.00 Horas. A educadora Marta dirige-se ao grupo: *"Então olhem, (...) então agora quem vai pintar, (...) como diz o nosso poema, (...) agora pode ser o Ricardo e (...) a Catarina já pintou? (...) Então vão pôr as tintas ali todas, em cima da mesa, (...) vão conversar os dois sobre aquilo que vão pintar (...) e que desenho é que vão fazer. (...) Está bem? (...) Quem é que não acabou as colagens com os rolos?"*

[...]

A Catarina e o Ricardo respondem prontamente e afirmam que já combinaram e a educadora questiona-os: *"Já?"* Vai buscar uma folha para eles realizarem a pintura e, ao colocá-la em cima da mesa, esticando-a com a ajuda das crianças torna a questionar: *"Já pensaram? (...) Já pensaram o que vão fazer?"*

[...]

Informa em tom de que é necessário arrumar: *"Vá que temos que ir fazer a avaliação, (...) dizer o poema."* A Carlota lembra que também têm de ir regar o jardim e a educadora confirma. São 14.50 Horas.

A educadora Marta inclui, no seu planeamento, o poema como actividade a desenvolver com as crianças e como estratégia ou predisposição para a actividade orientada que de seguida propõe ao grupo. Ainda com as crianças sentadas no colchão, a educadora anuncia uma nova actividade a realizar por pares de crianças – a pintura a par. Esta actividade, neste período da manhã e durante a tarde, irá decorrer simultaneamente a outras, de carácter mais livre, de jogo ou expressão criativa (casinha, garagem, jogos, colagens, computador, desenho).

A anteceder a actividade de pintura a par, observámos, através da interacção verbal e não verbal, a 'desmontagem' da ideia ou noção – o que é um par. A educadora coloca as crianças perante o desafio, levando-as a compreender que um par é constituído por dois elementos, no caso duas crianças. Serviu-se de um organizador prévio<sup>117</sup> a que foi juntando algumas questões, de natureza simples, mas que levaram as crianças a chegar a uma conclusão. Esta estratégia permitiu que as crianças pudessem usar o seu pensamento e se empenhassem na construção do conhecimento social e cognitivo.

Durante a realização da actividade, no período a que esta narrativa se refere e durante a sua continuação à tarde, pudemos constatar que a ideia do que é um par foi assumida com naturalidade, no que ao número de elementos diz respeito. No que diz respeito ao funcionamento em par já o mesmo não pode ser confirmado. As características próprias das crianças em idade pré-escolar, em concreto deste grupo que integra crianças entre os três e os cinco anos de idade, o facto de a educadora Marta ter referido que era a primeira vez que iam pintar a par e também a forma como os pares foram sendo formados<sup>118</sup>, levam-nos a aceitar a dificuldade que as crianças demonstraram. Afinal, pintar num par não é o mesmo do que brincar num par!

A forma como a pintura a par se foi desenvolvendo, pode ser entendida à luz da afirmação de Perret-Clermont (1995): a coordenação das acções entre os sujeitos precede a coordenação cognitiva individual de algumas acções, o que quer dizer que o sujeito parceiro precisa de ter alcançado um determinado limiar de desenvolvimento a fim de ser capaz de cooperar.

'Pintar num par', pensando o que cada um quer fazer, partilhando um espaço expressivo e criativo de pintura não é tarefa fácil para estas crianças, embora a organização deste tipo de actividades deva fluir na sala do jardim de infância, pois aprender a 'trabalhar a pares' é, como a investigação tem ditado, uma estratégia sólida para aprender a construir o pensamento crítico. "*(...) quando se utiliza a interacção de pares como estratégia de ensino aprendizagem, os alunos são levados a interagir uns com os outros e a verbalizarem as suas opiniões, a exporem os processos cognitivos utilizados nas tarefas, a explicar as razões das suas razões e a avaliarem os percursos realizados*" (Teixeira, 2001, p.2). Embora não verificássemos estas capacidades e competências<sup>119</sup> nesta primeira experiência de trabalho a pares, é

---

<sup>117</sup> Um par de dança.

<sup>118</sup> O primeiro par foi escolhido pelo 'chefe' e para a escolha dos restantes não nos pareceu existir qualquer critério, a não ser ter terminado outra actividade.

<sup>119</sup> A insistência da educadora para a necessidade das duas crianças terem de pensar em conjunto o que fazer, as crianças responderam quase sempre com a pintura individual, demonstrando apenas capacidade para partilhar o espaço da folha e não o pensamento e a habilidade para usar o pincel e a tinta num sentido cooperado.

importante a sua utilização de forma continuada no tempo pois permitirá que a criança encontre mecanismos de realização das tarefas correspondendo aos seus objectivos.

A educadora Marta concentrou, embora de forma não exclusiva, a sua atenção na observação das crianças que pintavam a pares. Observou e interagiu verbalmente com essas crianças, incentivando-as a dialogar, a pensar, a cooperar, a dar significado à pintura, no fundo a iniciarem-se numa forma de aprendizagem partilhada e colaborativa. Não o conseguiu totalmente, mas permitiu que a criança exercesse a 'sua agência' num processo de expressão da criatividade através da pintura. Como sabemos, nesta fase da vida da criança, o espaço para a criatividade enquanto forma de pensar e de agir, não se pode secundarizar relativamente ao espaço para reter e repetir factos, pois o processo criativo resulta da selecção, do raciocínio e de uma reflexão séria (Duffy, 2004).

As pinturas, essas, ficaram cheias de cor e de traços explícitos de uma criatividade sem fim, elogiada pela educadora e demonstrativa de que *"através dos símbolos, a criança é também capaz de tornar públicos, isto é, conhecidos dos outros os seus pensamentos privados"* (Davis & Gardner, 2002, p.433).

Concomitantemente, nas áreas da sala o 'jogo' fluiu naturalmente e de forma organizada. A educadora Marta manteve-se atenta e disponível para responder às crianças e, por diversas vezes, provocou interacções com as crianças que estavam nesses espaços: valorizou, questionou, clarificou, ajudou a pensar e a responder. O jogo aconteceu como actividade paralela e igualmente valorizada pela educadora Marta, embora sentíssemos que a actividade de 'pintura a pares' fosse a actividade do dia, proposta pela educadora e na qual ela fez com que todas as crianças participassem.

A brincar, as crianças criam e recriam ideias e imagens com as quais se representam e se entendem a si mesmas e às suas ideias sobre a realidade (Moyles, 2002). Na sala e no planeamento curricular da educadora Marta, durante o dia, as crianças encontram o seu tempo, o seu espaço e a sua 'voz'.

#### **2.4 Quarta narrativa e reflexão: *"Ao fim do dia recordamos e avaliamos"***

A educadora Marta volta à sala, acompanhada pela Margarida, e informa que têm de desligar o rádio pois é a hora de conversar.

Passaram dois minutos e já todos estão sentados. A educadora também se senta numa cadeira pequena, no topo do semicírculo. Tem nas suas mãos uma pequena caixa. Dirige o olhar às crianças e afirma: *"Agora vamos fazer a avaliação."* O Francisco intervém e como que a lembrá-la diz: *"Eu sou o chefe!"* A educadora Marta, olha para o menino, sorri e diz: *"E o chefe, que é logo o primeiro, vai me dizer como é que foi o nosso dia hoje. (...) Chegámos à escola, e depois..."* O Francisco interrompe e

continua: *"Brincámos com o lego!"* A educadora concorda e questiona: *"E depois?"* O Francisco responde de novo: *"Fizemos ginástica, arrumámos."* A educadora vai repetindo as respostas do Francisco e vai acrescentando: *"E depois?"*

[...]

A educadora continua: *"Nos colchões e vamos fazer o quê?"* A Carlota, olha para a educadora e afirma: *"A avaliação."* A educadora confirma: *"A avaliação do nosso dia! (...) Então hoje as actividades que a Marta ali pôs, (...) foi ginástica, foram as coisas mais importantes que nós fizemos! (...) Aquelas coisas que nós não fazemos todos os dias! (...) Foi a ginástica, foi a poesia e foi a pintura a pares."*

[...]

A educadora continua e focaliza o olhar no Francisco: *"Então o chefe, diga lá! Pense lá bem o que é que gostou de fazer hoje?"* O Francisco afirma sem hesitar: *"Gostei de fazer ginástica."* A educadora solicita: *"Então venha aqui buscar o nosso bonequinho<sup>120</sup>."* O Francisco levanta-se e vai à caixinha que a educadora tem nas mãos e retira uma imagem/símbolo. A educadora ajuda: *"Gostou, (...) onde está o teu nome? (...) A ginástica foi a primeira, (...) pensa lá (...) onde vais pôr?"* Ajuda o menino, com o dedo indicador, a fazer a leitura do quadro de dupla entrada. A educadora ainda lhe pergunta: *"E não gostaste de fazer a pintura a pares e a poesia?"* O menino responde que gostou de fazer tudo. A educadora insiste: *"Ah, o que gostaste mais foi isto, e depois gostaste de fazer as outras coisas todas! (...) Pronto!"* O Francisco diz que sim e volta ao seu lugar no semicírculo. Antes, de pé, canta e indica outro companheiro: *"As três estrelinhas que eu gosto mais, (...) chamava o menino Filipe para vir marcar."*

[...]

A educadora pergunta depois: *"Hoje que dia é?"* A Carlota responde que é dezoito. A educadora confirma: *"Quarta-feira, dia 18 do quatro, do dois, zero, zero, sete. (...) Então o que é que aprendemos hoje? (...) O que é que aprendemos? (...) Aprendemos ginástica? (...) Não, nós já sabemos fazer!"*

O Francisco, O Filipe e o Ricardo afirmam em simultâneo: *"Um poema."* Ao mesmo tempo que regista na folha em branco que tinha colado ao pé do quadro, a educadora Marta afirma: *"Aprendemos um poema e aprendemos outra coisa..."* Respondem alguns: *"Aprendemos a pintar a par!"*

[...]

E vão chegando a mãe, a avó e... até amanhã! São 15.35 Horas.

No final do dia as crianças, a educadora Marta e a auxiliar Rosa sentam-se mais uma vez nos colchões. Desta vez para recordar a rotina do dia, para eleger o que mais gostaram de fazer e para sintetizarem o que aprenderam.

É um momento orientado e gerido pela educadora mas onde as crianças manifestam a sua opinião/avaliação sobre a organização do dia, das actividades em que participaram e o que aprenderam. É-lhe dado tempo, espaço e voz numa interacção mediada pela educadora.

Num primeiro momento, a educadora Marta leva as crianças a reconstituírem o dia, em tempo, espaço e actividades. Este apelo a 'recordar' pode entender-se em múltiplos sentidos – por um lado recordar, leva a que a criança agilize e estruture o seu pensamento; por outro lado recordar/reconstituir configura-se como um forte

<sup>120</sup> Símbolo em papel de lustro – cara alegre/gostou muito; cara triste/não gostou.

contributo para que a criança aprenda a lidar com noções de espaço (da sala e/ou fora dela) e de tempo (antes, agora, depois, fases da manhã, hora do almoço, fases da tarde); ainda, como já evidenciámos anteriormente, 'recordar' é um meio de activar capacidades cognitivas.

Num segundo momento, individualmente, a criança é chamada a eleger a actividade em que mais gostou de participar ou fazer. Expressa a sua avaliação oralmente e numa tabela de dupla entrada<sup>121</sup>, onde regista a sua avaliação com um símbolo – cara alegre (gostou mais), cara triste (gostou menos). Algumas das crianças justificam a avaliação que fazem.

Ainda num terceiro momento, a educadora Marta, ajudando as crianças a sintetizarem o que aprenderam, regista o que *'aprendemos hoje'*.

Atribuímos a estes momentos, planeados previamente pela educadora, particular importância na acção desenvolvida durante o dia e, enquadramo-los num quadro de reflexão em que os 'actores' são as crianças e a educadora. Estes 'actores' pensam e explicitam o seu pensamento através de comportamentos verbais e não verbais.

Nesse quadro reflexivo foi possível observar:

- a comunicação oral centrada em objectivos – recordar/reconstituir, avaliar;
- falar mas também escutar e respeitar a opinião dos outros;
- mostrar e explicitar o pensamento;
- descrever o que se fez ou o que se aprendeu;
- partilhar pensamentos e opiniões/avaliações.

As crianças foram encorajadas a reflectir e a partilhar opiniões sobre as experiências do dia. Como sustenta Fisher (2004), quando as crianças se envolvem na (auto) avaliação adquirem um maior sentido sobre as experiências em que se envolvem, ou seja, como Dewey (2007, p.139) sustenta, *"ao determinar o papel do pensamento na experiência observámos, em primeiro lugar, que esta envolve a relação do fazer ou experimentar com alguma coisa que se sofre como consequência"*.

Esta forma de usar o pensamento, recordar/avaliar, usada de modo sistemático, pode constituir uma oportunidade para a construção do pensamento crítico das crianças, pois instituir o momento da reflexão como rotina diária, de acordo com Ritchhart, Palmer, Church & Tishman (2006) é criar momentos e disposições para as crianças aprenderem a pensar de forma crítica.

À educadora foi oferecida a possibilidade de ouvir a criança e intuir a organização do seu pensamento, de registar a avaliação feita pela criança e,

---

<sup>121</sup> Tabela onde estão na horizontal os nomes de todas as crianças e na vertical, para cada dia, indicam-se as principais actividades desenvolvidas.

posteriormente, tê-la em consideração em novos momentos de planeamento e de acção.

### 3. O Dia-a-dia na sala da educadora Marta – o nosso segundo dia<sup>122</sup>

#### 3.1 Primeira narrativa e reflexão: "Os anos da Angélica e a ajuda aos mais novinhos"

A manhã começa na mesa do centro da sala, com os legos, as crianças, a educadora Marta e a auxiliar Rosa esperam a chegada de todas as crianças. Hoje chega também a Angélica, a menina que ontem faltou. Às 9.10 Horas a educadora solicita que arrumem todo o lego, bem como as cadeiras. Sem contestação alguns vão arrumando, tarefa em que são auxiliados pela Rosa.

[...]

Reorganizam a disposição dos colchões, de forma a não estarem encostados à parede onde estão afixados, entre outros, os quadros do tempo, das presenças e o calendário.

Entretanto chegam as gémeas que se sentam junto das restantes crianças. O grupo fica completo. A educadora Marta dirigindo-se ao grupo questiona: "Olhem, escutem uma coisa, agora que já cá estão as manas, sabem que a Angélica faz anos?" As gémeas dizem timidamente que sim. A educadora dirigiu-lhe o olhar e indignada questiona: "Sabem? (...) Quem é que vos disse? (...) Foi ela?" Uma das meninas diz que foi a avó. A educadora repete carinhosamente: "Ai, foi a avó! (...) A avó é que vos disse! (...) A Angélica trouxe um bolo e temos que lhe cantar os parabéns."

[...]

A educadora confirma: "Quinta-feira! Não é? (...) Então vá, (...) agora deixamos o Ricardo!" O Ricardo, que já marcou a presença, canta e chama a Catarina. Esta chama a Angélica. Depois chega a vez da Margarida, da Mariana, da Raquel. Com a sua chupeta lá vai a Raquel que precisa de ajuda da educadora para seguir a "sua estradinha" até encontrar um primeiro rectângulo vazio. Sob solicitação da educadora a Raquel tira a chupeta para cantar e chamar a Carlota. Esta designa depois o Júlio que de seguida chama o Rodrigo. A educadora também o ajuda a seguir a "sua estradinha".

[...]

A educadora prossegue: "Bom, (...) então agora (...) eu queria vos pedir (...) para irem todos buscar uma folha e vão todos fazer um desenho (...) para oferecer a quem?" Resposta é pronta e em unísono: "À Angélica."

[...]

Autonomamente, começam a ir buscar ao armário respectivo, uma folha e latas com canetas de feltro. Sentam-se livremente na mesa do centro. De pé, junto da mesa, a educadora sugere: "Vá lá! (...) Antes de fazer um desenho (...) o que é que a gente faz? (...) Fechamos os olhos (...) e pensamos naquilo que vamos fazer, (...) para ficar uma coisa bem feita! (...) Depois escrevemos o nome e (...) a data. (...) A Marta vai pôr aí a data de hoje!"<sup>123</sup>

[...]

A Raquel continua de chupeta na boca. O grupo aparenta calma e envolvimento no desenho. A Raquel, sob solicitação da educadora vai desenhar a Angélica, a menina que faz anos. A menina anui, desenha e vai depois mostrar à educadora. Contenta, a educadora responde-lhe: "Ai a Angélica, (...) mas não tem braços, coitadinha! (...) Está tão alta, (...) tão magrinha! (...) Faz lá os braços! Coitada, (...) como é que ela come o bolo!"

<sup>122</sup>Em todas as narrativas, as interações verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.41 e a p.60.

<sup>123</sup>À falta de um quadro de giz, a educadora escreve numa folha de papel A4 a data do dia.

[...]

Depressa voltam e chegam de novo ao pé da educadora que se levanta e manda buscar os lanches. São 10.00 Horas

A educadora traz para a mesa o bolo de aniversário da Angélica.

[...]

A manhã de hoje começa com o anúncio do aniversário da Angélica, uma das meninas do grupo que ontem tinha estado ausente. A este pretexto, a educadora Marta convida o grupo de crianças a elaborar, também com a sua colaboração, um livro para oferecer à Angélica e assinalar o seu aniversário. Podemos inscrever esta intenção e actividade na área transversal e integradora da Formação Pessoal e Social, pois a mesma contribui para a coesão e afectos no grupo, bem como para a construção de auto-conceitos positivos e de relações positivas entre as crianças. A acção da educadora alicerça-se na ideia de que há valores que não se ensinam pois é na acção conjunta e nas relações com os outros que os experienciamos e aprendemos.

Antes, procede-se ao cumprimento das rotinas matinais, presenças, calendário e registo das condições meteorológicas. Como já ontem havíamos constatado, o grupo, na sua maioria, mostra grande destreza no cumprimento destas tarefas. As excepções apenas dizem respeito à Raquel e ao Rodrigo, os mais novos e que só este ano vieram para o jardim de infância.

A educadora Marta tem com estas duas crianças<sup>124</sup> uma relação de muito carinho, de incentivo e tolerância, ao mesmo tempo que as elogia. Por vezes, apoia-as directamente, colocando, na linguagem socioconstrutivista, '*andaimes*'; outras vezes solicita que sejam as crianças mais velhas e com diferentes destrezas a fazê-lo. A educadora reconhece e pratica, neste sentido, a diferenciação pedagógica através do conhecimento de cada criança e da identificação das suas necessidades e competências.

Como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), a interacção de crianças em diferentes fases de desenvolvimento e com diferentes experiências e aprendizagens facilita oportunidades e permite confrontos de pontos de vista e de colaboração na resolução de diferentes problemas.

Estas interacções entre as crianças, induzidas pela educadora Marta, rentabilizam a heterogenia do grupo em prol da aprendizagem de todas as crianças. Wood (2003) designa-as de "*interacções produzidas*" e associa-as a objectivos educacionais explícitos. O autor salienta que muitas das interacções que acontecem nos contextos educativos/escolas têm esta natureza e demonstram que muito do que

---

<sup>124</sup> O mesmo acontece na sua relação com as outras crianças.



se aprende não é, exclusivamente, sinónimo de "escolarização". Aludindo ainda a Wood (2003, p.33), salientamos o papel deste tipo de interacção social entre as crianças. Elas "*podem facilitar o curso do desenvolvimento, ao expor a criança a outros pontos de vista e a ideias conflitantes*<sup>125</sup> que talvez a incentivem a repensar ou rever suas ideias" (op.cit, p.33).

Fundamentalmente, trata-se de proporcionar ao grupo o "*sucesso cooperativo*" pois, este sentido informal da aprendizagem é um veículo para a facilitação do conhecimento. As interacções sociais são, assim, entendidas como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo. Como Doise & Mugny (2002) nos demonstram nos vários estudos que apresentam, o desenvolvimento cognitivo não se processa apenas pela imitação, mas sim pela actividade socializadora e estruturante do sujeito, de forma progressiva, de patamar em patamar. Estas interacções, ou actividades estruturantes, são fortes contributos para a aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento (Wood, 2003, apoiado em Piaget, Vygotsky e Bruner).

As interacções da educadora, verbais e não verbais, continuam a basear-se na clareza, apoio, incentivo, orientação, supervisão, elogio, gestos e tons verbais afectivos. Continuam também a dirigir-se ao grupo e a crianças, individualmente.

### **3.2 Segunda narrativa e reflexão: "Vestir as minhocas ou lagartinhas usando padrões"**

São 10.45 Horas. Depois do lanche a educadora Marta e as crianças sentam-se à mesa do centro da sala. A educadora está sentada no topo da mesa, de costas para a parede onde estão afixados os quadros de registo, e entre a Catarina e a Angélica.

[...]

A educadora pega numa só folha e coloca as outras em cima da mesa. Mostra a folha a todas as crianças, segurando-a com as mãos. Questiona: "*Ora bem! (...) O que é isto?*" Um dos meninos, olhando para a folha que a educadora mostra, afirma que são minhocas. A educadora, com um tom concordante, pergunta: "*Minhocas! (...) É o quê? (...) Minhocas? (...) Quantas são?*" Quase todos em simultâneo afirmam que são três. Contam: "*Uma, (...) duas, (...) três!*" A educadora Marta confirma: "*Três. (...) São três minhocas. (...) Então o que é que vocês acham que se pode fazer aqui nestas três minhocas? (...) Podemos trabalhar, (...) vocês sabem o que é que podemos trabalhar aqui com estas três minhocas?*"

Em tom de voz baixinho, e quase misterioso, informa: "*Vamos trabalhar Matemática! (...) Matemática!*" O Ricardo intervém: "*Nós já fizemos!*" A educadora: "*Já fizeram! (...) O que é que já fizeram de Matemática? (...) Digam lá à Marta!*"

[...]

Volta para a mesa e traz na mão uma caixa tipo tabuleiro com tampa. De pé, mostra de novo a folha A4 com as 'minhocas', e informa: "*Então vamos fazer uma coisa, (...) estas minhocas, (...) coitadinhas (...) estão nuas. (...) Todas nuas. (...) Coitadinhas (...) não têm corpo (...) só têm um risco! (...) Então a Marta cortou aqui o fatinho para elas! (...) Vamos colar aqui o fatinho delas.*"

<sup>125</sup> O português utilizado é o da fonte, no caso edição brasileira.

[...]

A educadora responde: "*Pode ser da cor que vocês quiserem. (...) Só vos peço é uma coisa, (...) têm que pôr uma bola, um círculo dos grandes, (...) um círculo dos pequenos, (...) um dos grandes, (...) um dos pequenos (...) e os círculos não podem ser dois iguais. (...) Vamos lá entender! (...) Tem que ser um círculo grande (...) e um círculo pequeno. (...) Primeira ordem: (...) temos que vestir a lagarta com um círculo grande e um círculo pequeno. Um círculo grande, (...) um círculo pequeno, (...) Entenderam?*"

[...]

Junto das crianças também está a auxiliar. Estão concentradas e não se ouve barulho. A Raquel espalha cola pela folha toda e a auxiliar chega junto dela para a orientar. Algumas crianças vão comentando: "*Uma grande, (...) uma pequena, uma grande, (...) uma pequena!*"

[...]

Até às 12.00 Horas permanecem no recreio.

A narrativa ilustra a apresentação de uma actividade inscrita na área de conteúdo da Expressão e Comunicação, domínio da Matemática. Sentadas à volta da mesa central as crianças ouvem a educadora apresentar os objectivos e os procedimentos a ter em conta na actividade 'da Matemática', que a mesma seleccionou com intenções de aprendizagem precisas.

O objectivo da actividade é o de '*vestir a lagartinha que está nua*', utilizando círculos de papel de lustro, previamente recortados, criando padrões de repetição. Esta explicitação/orientação verbal e a exemplificação determinaram a prestação individual de cada criança. A linguagem funcionou como um instrumento regulador da acção e do pensamento (Coll, 1994) numa actividade iniciada pelo adulto. Embora a actividade fosse iniciada pela educadora, actividade centrada no adulto<sup>126</sup> na designação de Fisher (2004), foi depois concedida autonomia à criança durante a realização da mesma.

Como afirmam Mendes & Delgado (2008), no jardim de infância, as crianças devem ter oportunidade de reconhecer, descrever, criar, completar e inventar padrões. "*Uma das razões que fundamentam o trabalho com padrões, logo desde o jardim de infância, é o facto deste ser considerado a essência da Matemática*" (op.cit., p.62). As mesmas autoras fundamentam ainda a necessidade da promoção destas actividades, já que o trabalho com padrões "*é um dos alicerces do pensamento algébrico, pois a ideia de variável começa a formar-se ao longo da exploração de situações associadas à identificação de regularidades*" (p.62). Os padrões representam conexões entre temas matemáticos e as situações da vida real e a sua utilização agiliza o raciocínio lógico e a estruturação do pensamento.

---

<sup>126</sup> Na fase da explicitação dos objectivos e dos procedimentos.

As crianças estão atentas e respondem verbalmente às questões ou solicitações que a educadora coloca. A cada uma das crianças a educadora Marta distribui uma folha A4 onde estão desenhadas três lagartas (três linhas paralelas, onduladas, com uma cabeça de lagarta). Mesmas as mais novas, concretizam a tarefa respondendo aos objectivos colocados pela educadora Marta. Embora esta lhes concedesse autonomia durante a realização da tarefa, não deixou de estabelecer interacções com as crianças no sentido de clarificar ou de precisar a linguagem e a utilização dos materiais disponíveis<sup>127</sup>. Algumas crianças estavam de tal maneira envolvidas na tarefa que, durante a sua realização, repetiam em voz alta *"grande, pequeno, grande, pequeno..."*.

Não oferecendo uma situação exclusiva de aprendizagem do pensamento crítico, o trabalho com padrões permite a utilização do pensamento lógico e, a acção observada, conduz ao entendimento do carácter social do raciocínio; *"ao agir sobre o meio que o rodeia, o indivíduo elabora os seus sistemas de organização dessa acção sobre o real. Na maior parte dos casos, não actua sozinho sobre o real: ao coordenar as suas próprias acções com as de outrem, elabora os sistemas de coordenação das suas acções e consegue reproduzi-las sozinho em seguida"* (Doise & Mugny, 2002, p.47). Os mesmos autores (op.cit.), a partir dos estudos apresentados, demonstram que o desenvolvimento cognitivo depende das interacções sociais nas quais a criança participa; no caso, num quadro verbal e não verbal do tipo dialógico orientado pela educadora Marta.

### **3.3 Terceira narrativa e reflexão: "E agora a história do Pato Patareco e do Daniel Adalberto"**

São 13.40 Horas. Todos se reúnem de novo sentados nos colchões. A educadora Marta está de pé com um pequeno livro nas mãos. Está encostada à parede onde está o placar e os instrumentos de registo diário. Está de frente para todas as crianças que estão sentadas em semicírculo de frente para a parede. A auxiliar Rosa também está sentada com as crianças. Por solicitação da educadora cantam a canção que antecede o momento da história.

Logo de seguida, com calma, a educadora anuncia: *"Olha, (...) a história que a Marta vai contar é a história do Daniel Adalberto!"* Algumas crianças riem-se. A educadora continua, ao mesmo tempo que desenha num papel de cenário que já tinha colocado no placar: *"E o Daniel Adalberto morava numa casa (...) aqui (...) perto. (...) Numa casa, (...) assim meio redonda. (...) Era a casa do Daniel Adalberto! (...) Era uma casa muito simples, (...) não tinha nada! (...) Era uma casa, (...) assim meia redonda!"* Aponta para a forma que desenhou no canto superior direito do papel de cenário.

Entre um olhar dirigido ao grupo e os traços e as formas que vai fazendo no papel de cenário, a educadora prossegue: *"Mas perto da casa havia um lago. (...) Um*

---

<sup>127</sup> Tratava-se de vestir a lagarta, usar padrões, colando os círculos de papel de lustro, pintar a cabeça da lagarta e identificar a folha com o nome e a data.

*lago grande.*" Desenha, ao centro do papel, outra forma meio arredondada. Continua: "Assim, (...) perto da casa, (...) um lago, (...) estão a ver? (...) E ao meio do lago (...) havia uma ilha. (...) Sabem o que é uma ilha?" Volta-se para as crianças que dizem "sim". Ouve-se um menino que diz: "É uma terra muito grande!" A educadora clarifica: "É uma terra que está rodeada, (...) sempre à volta com a água! (...) Tem água por todos os lados! (...) É terra, (...) olha a ilha da Marília!<sup>128</sup> (...) Ela explicou-vos (...) que ela morava nos Açores e que era uma ilha (...) e que tinha água, (...) o mar sempre à volta! (...) É a terra dela! (...) É uma ilha grande, (...) mas esta ilha aqui do lago, não!" Ao clarificar, a educadora Marta aponta para o mapa de Portugal e as ilhas dos Açores e Madeira que estão afixados na parede e que são parte da intervenção de uma das alunas estagiárias.

[...]

O Júlio pergunta onde é que estava o livro da história e a educadora responde: "Olha, esta história, (...) eu vou-vos contar, (...) esta história é da Marta. (...) A Marta já é educadora (...) há muitos anos. (...) Muitos, muitos! (...) Já contei esta história (...) a muitos meninos, muitos meninos (...) e os meninos gostam sempre muito desta história! (...) Então (...) a Marta guardou o livro. (...) Não vêem que o livro já está muito velhinho? (...) Guardou o livro (...) que é para contar sempre aos meninos. Todos os anos (...) conto a história do Pato Patareco (...) e quando acabo esta história, sabem o que é que eu peço aos meninos? (...) Para me fazerem o desenho do Pato Patareco! (...) Vocês conseguem?"

Todas as crianças se mostram entusiasmadas e, a sorrir, afirmam que sim ou que não. A educadora indignada exclama: "Não! (...) É tão fácil! (...) A Marta já desenhou aqui o Pato Patareco. (...) Vocês também conseguem!"

[...]

Todos estão empenhados a desenhar.

[...]

Ao pato juntam o Daniel Adalberto e 'as obras' estão a ficar criativas!

[...]

Depois do almoço, e quando o grupo já está completo, a educadora Marta convida as crianças a ouvirem uma história. A história vai ser contada e, em simultâneo, desenhada uma das principais personagens, o Pato Patareco.

As crianças mostram-se muito interessadas e, sobretudo, expectantes, querendo adivinhar o significado dos traços e das formas que a educadora desenha. A linguagem verbal da educadora é simples, clara e expressiva. Assistimos, também, a uma conjugação da linguagem verbal com expressões não verbais através de movimentos faciais, dos braços, das mãos ou da cabeça. Não se observam conversas ou 'brincadeiras' colaterais entre as crianças.

O texto, simples mas apelativo à imaginação e pensamento, narrado com expectativa, exclamações e interrogações cativa as crianças e, quer as mais velhas, quer as mais novas, ouvem a história com atenção. As palavras, as expressões e os traços que a educadora inscreveu no papel de cenário foram os 'andaimos' necessários

---

<sup>128</sup> Uma das alunas estagiárias.

ao processo de construção do mundo através das acções e dos símbolos (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007).

Após ter contado a história, a educadora solicitou às crianças que representassem, através do desenho, o Pato Patareco. Não menosprezando o processo criativo e expressivo através do desenho, ousa-se afirmar, neste quadro reflexivo, que a educadora Marta poderia ter apelado a outras estratégias de agilização do pensamento e da linguagem verbal da criança. O questionamento, ou outra estratégia de mediação<sup>129</sup>, conducente à revelação da imaginação e expressão simbólica da criança podem concorrer para um pensamento mais elaborado e crítico. Concomitantemente à eleição da representação gráfica do Pato Patareco, a que as crianças juntaram o Daniel Adalberto, a educadora Marta podia ter permitido outra agência da criança – por onde andou o Pato Patareco? Quem poderá ter encontrado? O que lhe aconteceu? Que aventuras viveu?

Na perspectiva de Vygotsky (1994) criar uma situação imaginária é um meio para o desenvolvimento do pensamento e como também nos expõem Eckhoff & Urbach (2008, p. 180), *"imagination is a lifelong cognitive and affective endeavour that acts as the catalyst for all creative actions; thus, ultimately it becomes an essential dynamic in the evolution of both cultural and scientific lives (Vygotsky 1930/2004; Lindqvist 2003)."* *"This creative activity is the basis for all progressive thinking endeavours in all areas of life. Imagination is not isolated from our daily experiences; it involves our daily activities and is a complex process that depends on experience"* (op.cit, p.181).

Nesse processo dialéctico, em que o 'desaparecimento do Pato Patareco' podia ter sido encarado como um problema, certamente, constatar-se-iam acções verbais<sup>130</sup> ou não verbais que se aproximam de algumas das 'disposições' e das 'capacidades' de pensamento crítico enunciadas por Ennis (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

O contexto observado admitia tal interacção e, pedagogicamente, sustentar-se-ia na ideia de que a construção do pensamento crítico resulta das relações entre as pessoas e dos '*andaimes*' que auxiliam o processo de aprendizagem, pois como Vygotsky (1997) afirma a construção do pensamento realiza-se através das interacções entre os sujeitos, entre os sujeitos e os objectos, num processo dialéctico.

### **3.4 Quarta narrativa e reflexão: "*Brincadeiras na casinha e com o lego*"**

---

<sup>129</sup> Ou 'andaime'.

<sup>130</sup> Mesmo que resultado da imaginação.

[...]

Senta-se à mesa com as crianças e baixa o som da música. À exceção do Rodrigo e da Raquel todos estão junto da educadora, sentados à volta da mesa. Ela solicita, fixando os olhos no Filipe: "*O chefe do dia de hoje (...) vai dividir os meninos pelas áreas. (...) Não se esquece de quantos meninos podem estar nos sítios! (...) Tu é que vai dizer quem vai para onde! (...) Não te esqueças que temos computador, (...) temos escrita, que eu hoje já vi aí umas meninas com uns cadernos e umas agendas (...) que querem escrever, não é?*" Olha para as gémeas e prossegue: "*Têm a casinha, (...) têm jogos de mesa que nunca mais fizeram! (...) Não sei porquê! (...) Vocês de vez em quando têm marés! (...) Ninguém quis ir para os jogos ainda e (...) têm garagem! (...) E têm (...) pintura e (...) têm tudo aquilo que vocês quiserem! (...) Vamos embora! (...) Filipe! (...) Pergunta aos meninos o que, (...) vai chamando! (...) Vai perguntando o que é que eles querem! (...) Como a Marta faz!*"

[...]

As meninas vão<sup>131</sup> e a Raquel aproveita para se incluir na casinha. A educadora também se dirige até à casinha. Senta-se em cima do baú das roupas e fala com as meninas. Fala baixo e não a conseguimos perceber. A certa altura, a Raquel, que está com a Margarida, sentada à mesa redonda/pequenina da casinha, solicita à educadora: "*Senta-te aqui!*" A educadora Marta pega numa das cadeiras da casinha e diz: "*Sento-me aqui? (...) E agora! (...) Ai filha! (...) Estou muito cansada hoje!*" Diz para a Raquel que sorri e coloca os cotovelos em cima da mesa a olhar para a educadora. Esta estende as pernas. A Margarida levantou-se e vai para junto do baú.

A educadora Marta requer à Raquel: "*Tens que fazer o jantar à mãe (...) que a mãe hoje...*" A Raquel começa a pôr a mesa e a educadora pergunta-lhe se o jantar já está pronto. Continua, dirigindo-se à Raquel: "*O que é que falta na mesa? (...) Pratos, (...) mais? (...) Tantos pratos? (...) Então quantos somos a comer à mesa?*" A Raquel, que tem na mão um conjunto de pratos, vai colocando, um a um, em cima da mesa. Conta: "*Um, dois, (...) quatro, (...) cinco, sete!*" A educadora pergunta: "*E agora? (...) O que é que falta mais na mesa?*" A Raquel diz que é o comer e a educadora Marta continua: "*O comer? (...) Então e comemos com as mãos?*" A menina logo diz que não e pega no cesto dos talheres. Coloca-o no centro da mesa. A educadora olha para ela e diz: "*Não, (...) não (...) vamos pôr os talheres à volta dos pratos! (...) Ponha lá aqui, (...) uma faca e um garfo! (...) Uma faca do lado direito (...) e um garfo do lado esquerdo!*"

[...]

A educadora, meigamente: "*Anda cá! (...) Minha filha! (...) Vamos lá comer um ovinho! (...) Abre a boca!*" A Raquel sentou-se ao lado da educadora e finge que está a comer. A educadora continua: "*Ai que belo ovo! (...) Como é que isto se chama, aqui do ovo?*" Com o garfo pica na gema. A Raquel responde que é o mel do ovo. A educadora indignada: "*O mel do ovo? (...) É a gema, (...) é a gema! (...) Aqui à volta, esta parte branca, (...) o que é? (...) É a clara! (...) Vocês sabiam, Carlota? (...) E quando nós fazemos bolos, o que é que nós fazemos aos ovos? (...) Tiramos o quê?*" A Carlota diz que é a gema.

[...]

Começa de novo uma 'ronda' por cada área. A Catarina já terminou a pintura e a educadora leva-a à casinha "*para jantar!*" Depois dirige-se à área do computador e junto da garagem pergunta: "*Quem é que pôs ali lego, e não está a brincar?*" Alguns dizem que foi o Rodrigo. Junto do computador diz para o menino: "*A Marta vai brincar contigo, (...) espera aí!*" Pergunta ao menino se quer que ela brinque com ele e senta-se no chão com o Rodrigo, nos colchões. O Júlio também se junta. Vão fazer um jardim zoológico. A educadora Marta vai pedindo ao Rodrigo uma peça azul, uma verde, uma grande, uma comprida.

[...]

<sup>131</sup> Para a colagem.

São 15.05 Horas.

Na sala da educadora Marta o 'jogo' é uma actividade diária e planeada. Não serve apenas para ocupar tempos '*sem nada para fazer*'. Ao invés, o jogo é planeado como actividade principal ou como actividade paralela a outras em que todos podem participar. O episódio narrado ilustra um momento da tarde em que as actividades pelas diferentes áreas da sala, incluindo as de jogo, fazem parte integrante do planeamento da educadora e ocupam o centro da acção.

Na hora de escolher o que se quer fazer, as áreas de jogo da sala aparecem como alternativas por que qualquer criança pode optar<sup>132</sup>. Cada criança elege a área para onde quer ir e, a essa eleição, não se segue qualquer tipo de planeamento por parte da criança. Assim, apesar da escolha promover a capacidade da criança pensar em alternativas, tomar decisões e por elas se responsabilizar, o momento poderia conduzir a um processo de maior reflexão "*sobre a acção futura, colocando questões abertas que incentivam a criança a pensar nos processos que envolvem as acções que pretende realizar (...)*" (Lino, 2005, p.174).<sup>133</sup>

Conquanto o tempo de jogo seja planeado pela educadora, o conteúdo do mesmo não é imposto o que permite diferentes caminhos e acções, quer na casinha, quer em outra área de jogo simbólico. A educadora respeita as escolhas e durante esses momentos desenvolve comportamentos de cooperação, orientação e alguma supervisão.

Planear os momentos de jogo é entender a criança como um explorador, como alguém que observa e desvenda o mundo (Angotti, 2007<sup>134</sup>). É aceitar que o jogo tem "*explícita relação com o desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores*" (Pimentel, 2007, p.227) proporciona que a criança se torne capaz de interpretar, de atribuir significados e modificar a realidade.

A mesma autora (op.cit.), baseada nos estudos de Elkonin (1998), afirma a importância do jogo nos processos de organização do pensamento, nomeadamente em processos de descontextualização e de generalização, pois numa brincadeira de faz-de-conta a criança, ao representar uma personagem, orienta-se pela análise e pela síntese dos atributos dessa personagem para resolver um problema, para instigar

---

<sup>132</sup> Desde que o número de crianças estipulado por área não seja ultrapassado.

<sup>133</sup> Não tanto nas áreas de jogo simbólico mas em outras áreas, por exemplo na área do computador, na área da expressão plástica, na área do lego.

<sup>134</sup> A propósito da ideologia de Maria Montessori.

a acção e agilizar competências para criar, elaborar e reconstruir as situações vividas. Concomitantemente, Cremin; Burnard & Craft (2006) elicitam o jogo como uma das principais disposições para aprender a pensar e, por isso, a organização de um contexto que o favoreça deve ser uma das principais preocupações dos educadores.

Ao mesmo tempo, observar as situações de jogo vividas pela criança permite conhecê-la e apoiá-la no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A educadora Marta não deixa a criança entregue a 'si própria' e inclui-se no jogo quando para isso é solicitada (no caso, pela Raquel) ou por iniciativa própria (no caso, quando vê o Rodrigo, o mais novo dos meninos, sozinho com o lego). Esta inclusão, numa perspectiva de cooperação, de mediação lúdica e, deixando algum espaço de autonomia à criança, pode despertar a sua curiosidade pelo conhecimento. Como salientam Samuelsson & Carlsson (2008, p.638), jogar com os amigos promove o auto conhecimento, a cooperação e a socialização e, o papel do educador é importante "*for giving support and inspiration, for challenging and encouraging the child's willingness and desire to continue the process of communication and interaction.*"

A acção da educadora Marta entende-se, também, através da opinião de Hohmann & Weikart (1997), quando os autores afirmam, que através da brincadeira, os educadores apoiam o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança para aprender.



## 4. O Dia-a-dia na sala da educadora Marta – o nosso terceiro dia<sup>135</sup>

### 4.1 Primeira narrativa e reflexão: "O Pato Patareco ou a apresentação do trabalho de casa"

São 9.15 Horas.

[...]

Hoje o 'chefe' do dia é o Ricardo. Ainda alguns rapazes arrumam o lego, e já a educadora e as restantes crianças estão sentadas nos colchões. Sentada no colo da educadora Marta está a Raquel, que enrola os caracóis dos seus cabelos com a ponta dos dedos e, como é habitual, não larga a chupeta.

Estão sentados em semi-círculo. A educadora solicita à Catarina: "*Olha Catarina, conta aos meninos que (...) aquele desenho, (...) que tu fizeste, (...) como é que foi que aconteceu ontem? (...) Conta lá!*" A Catarina sorri e responde: "*A minha mãe ajudou-me!*" A educadora a sorrir, insiste: "*A mãe da Catarina ajudou-a! (...) Conta lá!*" A menina diz: "*Ajudou-me a fazer o desenho!*" A educadora repete, olhando ora para a menina, ora para as restantes crianças: "*A mãe da Catarina ajudou-a fazer o desenho! (...) O que é que diz lá naqueles balões? (...) O que é que os bonecos estão a dizer?*"

O menino ao lado da educadora intervém: "*O Pato Patareco!*" A educadora Marta diz: "*Pschiu! (...) Não. Ela não fez o Pato Patareco! (...) O que é? (...) Queres ir buscar para mostrar aos meninos?*" A educadora dirige o olhar à Catarina que acena positivamente com a cabeça. A educadora continua: "*Então vai lá! (...) Está aí nesse placar da casinha<sup>136</sup>!*"

A Catarina levanta-se e vai buscar o desenho. Todos aguardam que a Catarina volte aos colchões com alguma expectativa. A educadora solicita: "*Mostra lá! (...) Aqui, põe-te aqui em pé para eles verem todos!*" A menina ia sentar-se no lugar onde estava mas a educadora solicita-lhe que fique de pé, de frente aos amigos. A menina sorri e levanta-se com o desenho na mão. A educadora intervém: "*Isso! (...) Agora tens que explicar o que diz aí, nesses balões!*"

A menina vira a folha para si e diz calmamente, como se estivesse a ler: "*Pato Patareco? (...) onde é que tu estás? (...) Estou aqui amigo!*" Depois sorri, levanta a cabeça para o tecto, coloca o dedo no queixo e parece fazer uma tentativa para recordar o que a mãe lhe escreveu no desenho. A educadora incentiva: "*Estava ali o Pato Patareco. (...) Aquilo é o Pato Patareco!*" A menina aponta de novo para o desenho e afirma: "*Sim, este é o Pato Patareco!*" A educadora Marta continua: "*É o Pato Patareco, (...) sim senhora! (...) Ela não fez o Pato Patareco como nós fizemos cá na escola! (...) Já viram? (...) Quem fez esse Pato Patareco? (...) Foi a mãe?*" A menina acena que sim e a educadora elogia: "*A mãe tem muito jeito para o desenho! (...) Então e o que é que tu fizeste, aí nesse desenho?*" A Catarina aponta para a folha e diz: "*A Borboleta!*" A educadora repete a resposta da menina.

A Catarina continua a sua 'leitura': "*O Daniel disse assim, (...) Pato Patareco onde é que tu estás? (...) E o Pato disse, estou aqui, amigo!*" A educadora intervém: "*Disse o Pato Patareco, não é? (...) Isto está ali dentro do balão! (...) Já viram como? (...) Sabem como é que se chama isto?*" A Catarina mostra o desenho, pegando na folha com as duas mãos. A educadora continua: "*Quando se põe nos desenhos os bonequinhos (...) a falar? (...) Chama-se banda desenhada! (...) Vocês têm livros de*

<sup>135</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.61 e a p.74.

<sup>136</sup> Local onde a educadora tinha plasmado o desenho que a menina lhe entregara.

*banda desenhada lá em casa?* Um dos meninos, peremptoriamente, diz que não tem. A educadora exclama: "*Não? (...) Mas sabem o que é, não sabem?*"

[...]

A Carlota levanta-se e com um ar altivo e dirige-se ao placar. Volta com a folha do desenho e todos a aguardam expectantes.

[...]

A Carlota segura o seu desenho, encostando-o à parede, junto do desenho que a educadora ontem tinha desenhado ao contar a história.

Uma das meninas afirma: "*Está mesmo igualinho!*" A educadora continua: "*Pois é! (...) Está muito parecido!*" Um dos meninos levanta-se, aponta no desenho da Carlota e afirma: "*Pois é (...) mas aqui não está igual! (...) Só tem dois!*" Refere-se aos 'caniços/rabo de pato'. A educadora adianta: "*Pois, só tem dois canaviais e o outro tem três! (...) Não faz mal!*" o menino senta-se e a educadora elogia a Carlota: "*Está muito giro! (...) Ela lembrou-se de tudo! (...) Então e porque é que os outros meninos não fizeram?*" A educadora Marta olha as crianças, uma a uma e fala muito calmamente. O seu tom de voz não é de repreensão.

[...]

Depois, enquanto comem, a educadora estranha o silêncio.

São 10.10 Horas.

A educadora Marta sentou-se nos colchões com as crianças. Ao seu colo, a Raquel, com a sua habitual chupeta, apresenta um ar sonolento e aninha-se nos braços da educadora enquanto enrola, com os dedos, os seus cabelos aos caracóis. Nenhuma criança contesta o comportamento da Raquel ou da educadora. O Rodrigo, também o mais novo, senta-se junto da educadora. A auxiliar Rosa senta-se numa cadeira, atrás das crianças, de frente para o placar e para os instrumentos de registo.

Ao contrário do que vem acontecendo, hoje não começaram pelas habituais rotinas de marcação do calendário, das condições meteorológicas e das presenças<sup>137</sup>. A Catarina e a Carlota trouxeram de casa os desenhos que fizeram na folha A3, que ontem tinham levado do jardim de infância<sup>138</sup>, e são convidadas pela educadora a apresentarem os seus trabalhos.

A educadora Marta começou por solicitar à Catarina que mostrasse o seu desenho e anunciasse a ajuda da mãe na elaboração do desenho do Pato Patareco. Desinibida, a Catarina mostrou o desenho com um certo orgulho e 'leu'<sup>139</sup> os 'balões'<sup>140</sup> onde a mãe escreveu algumas 'falas' das personagens desenhadas – o Pato Patareco e o Daniel Adalberto.

À Carlota, também a educadora, solicitou a apresentação do desenho feito em casa.

<sup>137</sup> Estas rotinas seguiram-se ao episódio narrado.

<sup>138</sup> Ontem à tarde os meninos tinham pedido um 'folha grande' para desenhar em casa o Pato Patareco. A educadora permitiu e recomendou para fazerem o desenho e trazerem para a sala, como se '*fosse o trabalho de casa, como o dos meninos grandes*'.

<sup>139</sup> Verbalizou, de forma aproximada o que a mãe tinha escrito.

<sup>140</sup> Como se de uma banda desenhada se tratasse.

O episódio narrado explana que a comunicação, a linguagem e o conhecimento são três pilares do desenvolvimento da criança com um carácter eminentemente social e interactivo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Acrescentamos que estes momentos de comunicação, para além de fomentarem a auto-estima, acontecem baseados na relação entre o pensamento organizado e a linguagem da criança. O contexto mediado pela educadora Marta, apesar de no caso da interacção com a Carlota, a educadora não ter deixado muito espaço para a voz da criança, influenciou a interacção linguística, a cognição e as emoções. A Catarina e a Carlota mostraram um pensamento organizado e coerente, comunicado com desembaraço através da linguagem verbal e até não verbal.

Como as mesmas autoras afirmam (2008, p.22) "*a língua é usada em contexto social para expressar o que queremos, o que pensamos, e não menos importante, para iniciarmos, mantermos e controlarmos as interacções sociais.*"

A educadora Marta, ao identificar e intervir, desta forma, na zona de desenvolvimento próximo das crianças, corrobora a afirmação de Salmon (2008, p.458), quando a autora afirma que "*although thinking is invisible, using the language of thinking and documenting children's work are two powerful venues to make children's thinking visible.*" Ainda, no âmbito da investigação desenvolvida pela mesma autora, conclui-se que quando a criança revisita os seus trabalhos, torna-se uma melhor observadora e aprende a clarificar e sistematizar melhor as suas ideias.

Esta intervenção, em que se deixam as crianças encontrar respostas e construir significados, pode criar condições para o exercício do pensamento crítico e reflexivo (Dahlberg, Moss & Pence, 2007) ou, como diz Faria (2007), para exercer estratégias que ajudam a construir o pensamento e a acção.

A todas as outras crianças, a educadora questionou sobre a folha de papel e o desenho. Algumas disseram ter feito mas deixado em casa; outras disseram não ter feito. Sentimos esta acção da educadora não no sentido de 'reprovar', mas sim no sentido de incentivar à responsabilização.

As interacções verbais da educadora oscilaram entre o incentivo, o questionamento e o elogio. As interacções não verbais – gestos, olhares dirigidos individualmente ou ao grupo, carinhos à Raquel – também permitiram um clima de interesse e de construção da auto-estima.

#### **4.2 Segunda narrativa e reflexão: "É hora de arrumar trabalhos"**

No final do lanche, em vez de irem ao recreio, porque está a chover, a educadora sugere que arrumem trabalhos nas pastas individuais. Todos se manifestam com entusiasmo. São 10.40 Horas.

Para isso, reorganiza-se novamente o espaço – de novo as mesas do centro ficam empilhadas a um canto. A auxiliar Rosa ajuda.

A educadora sugere que se sentem em círculo, deixando espaço suficiente entre uns e outros, para que não haja confusão com os trabalhos. Estão calmos. A educadora desloca-se à sala anexa e traz a pasta de cada um. Começa a distribuí-las e diz: *"As vossas pastas estão a ficar tão pesadas! (...) Olha, já sabem como é! (...) Eu vou dando os desenhos (...) e vocês vão pondo os desenhos em cima da pasta, (...) que é para ficarem todos por ordem, (...) as datas! (...) Estão a perceber, está? (...) Ricardo, (...) Filipe, (...) põem os desenhos em cima! (...) Filipe tens que chegar mais para aqui, se não bates (...) eh...Raquel? (...) já saiu do seu lugar! (...) Ponha-se aqui!"* Entrega a cada um a pasta, enunciando o nome da criança a quem a mesma pertence. Vai buscar as restantes pastas.

Do armário onde arquivam os trabalhos, na área do computador, traz o primeiro monte. Afirma em tom de recomendação: *"Já sabem que os desenhos (...) têm que ser (...) postos em cima da pasta que é para ficarem todos por ordem!"*

Enuncia o nome de cada criança a quem entrega os trabalhos, um a um.

[...]

Entre os trabalhos há registos de novidades dadas pelas crianças, registadas pela educadora Marta e ilustrados pelos 'autores'. Neste caso, a educadora lê as novidades em voz alta, e dá tempo para que a criança identifique que lhe pertence. A auxiliar está junto da Raquel e orienta-a para que organize os trabalhos em sequência.

São pinturas, colagens, desenhos, registos. Alguns trabalhos anónimos são mostrados a todo o grupo e são, facilmente, identificados pelos autores ou por alguma das restantes crianças.

[...]

Quando distribui todos os trabalhos, a educadora senta-se numa cadeira, entre a Carlota e o Júlio, e ajeita em cima dos joelhos o "monte" de trabalhos da Carlota. Diz para a Carlota, após contar: *"Vinte e três, fixa (...) se não a gente não sabe! (...) Fixa."* Ajuda a Carlota a colocar os trabalhos dentro da pasta e a menina dirige-se, com a pasta na mão, até à sala anexa, onde a arquiva.

Posteriormente a educadora Marta desenvolve a mesma acção com as restantes crianças.

[...]

A Carlota, que estava na garagem, atrás da educadora apercebe-se que já todos arrumaram as pastas. Chega junto da educadora Marta e pergunta: *"Então quem ganhou, professora?"* A educadora olha para a menina e, já de pé, responde: *"Olha quem tem mais desenhos és tu! (...) Mas não foste tu que ganhaste (...) porque tu és a mais velha! Por isso, quem ganhou (...) foi a Catarina que é mais nova e tem vinte e um desenhos! (...) Entendeste? (...) Tu és a mais velha, até podias ter mais!"* Ao contrário do que acontece quase sempre, a Carlota não dá resposta à educadora.<sup>141</sup>

[...]

A educadora Marta e as crianças, após reorganização do espaço central da sala, procedem à arrumação dos 'trabalhos' individuais feitos nos dias anteriores. São pinturas, desenhos, colagens de recortes, registos de notícias dadas pelas crianças e 'escritas' pela educadora.

---

<sup>141</sup> A Carlota mostra-se muitas vezes insatisfeita e contrária com facilidade as interações verbais com a educadora, com a auxiliar e com os pares.

A arrumação faz-se com as crianças sentadas em círculo, no chão, e com a educadora a entregar a cada uma os seus trabalhos. A educadora Marta enuncia o nome da criança a quem corresponde o trabalho ou, no caso dos registos, lê a notícia escrita e espera que a(o) 'autor(a)' diga que é seu. No caso dos trabalhos anónimos, mostra-os ao grupo e também espera que o próprio, ou algum amigo, o identifique.

Consensualmente aceites, as tarefas de arrumação ajudam a criança a construir um sentido de organização e de responsabilidade pessoal e social. No âmbito da Educação Pré-escolar assumem a transversalidade da área de conteúdo da Formação Pessoal e Social e podem ainda ser entendidas numa relação intrínseca com o desenvolvimento cognitivo da criança, pois algumas tarefas de arrumação envolvem conceitos de identificação, classificação ou seriação.

No quadro narrado, salientamos os momentos em que a educadora Marta concede à criança o 'direito' a identificar os seus próprios trabalhos, nomeadamente os registos. No dizer de Wood (2003), as crianças pequenas podem concentrar-se e lembrar, bem como identificar e estabelecer relações de pertença através de actividades e de interacções sociais que servem de agentes externos à agilização da sua memorização. A leitura do registo e o tempo de espera que a educadora concede à criança funcionam como '*andaimos*' pois, nas palavras de Wood (op. cit., p.105), "*muitas das coisas aparentemente simples e mesmo triviais que as pessoas mais maduras fazem ao ajudar as crianças em actividades cotidianas*<sup>142</sup> *assumem uma importância significativa*". Nestas coisas simples, ou mesmo triviais, incluem-se verbos como mostrar, lembrar, sugerir ou elogiar.

Como regra de arrumação, a educadora lembra, por diversas vezes, "*(...) que os desenhos (...) têm que ser (...) postos em cima da pasta que é para ficarem todos por ordem!*" A utilização desta regra pode ser lida à luz dos contributos de Anderson (1993), citado por Wood (2003), quando o primeiro encara a aprendizagem como a descoberta de regras que relacionam o conhecimento declarativo com procedimentos destinados a alcançar determinados objectivos.

O momento é vivido com entusiasmo por parte da maior parte das crianças, pairando sobre algumas delas o 'sentido de quem fez mais trabalhos'. Embora ao maior número de trabalhos realizados corresponda o elogio da educadora Marta, não identificámos neste dia, ou nos anteriores, um agir competitivo, conquanto a Carlota, uma das mais velhas, no momento observado, se preocupe em saber quem mais trabalhos fez, se foi ela ou quem foi efectivamente.

---

<sup>142</sup> O português utilizado é o da fonte, edição brasileira.

Sobre a contagem dos trabalhos, tarefa a cargo da educadora Marta, pode-se apontar a necessidade de a mesma ser assumida cooperativamente no âmbito de uma interacção em díade ou, até, mais alargada. Dessa forma e, estabelecendo relações entre os diferentes números de trabalhos, poder-se-ia identificar uma maior activação do pensamento de ordem superior.

Alegria, sorrisos, expectativas, incentivos e elogios, mas também 'recomendações'<sup>143</sup>, são características das interacções observadas.

### **4.3 Terceira narrativa e reflexão: "Ouvir, ver e dramatizar a história do Coelho Branco"**

São agora 13.45 Horas e já todos regressaram do almoço. Depois do lego arrumado com a ajuda da auxiliar, as crianças sentam-se nos colchões, após solicitação da educadora Marta.

A educadora puxa uma cadeira e senta-se junto delas. Anuncia ao grupo: "A Marta vai contar uma história (...) em pé. (...) Quero todos à minha frente! (...) Estas meninas aqui de lado (...) passam para além." A Carlota, a Angélica e as gémeas mudam de lugar. A educadora continua: "Tomem bem atenção à história (...) porque depois de eu contar a história..." O Ricardo pergunta se ela vai contar a história sem livro. A educadora responde: "É. (...) É em pé! (...) É daquelas que a Marta conta em pé! (...) Está bem? (...) Tomem atenção porque (...) depois de eu contar a história (...) quem vai contar?" Algumas crianças respondem em simultâneo: "Os meninos!" A educadora confirma: "Os meninos! (...) Pode ser? (...) Então como é que nós cantamos quando vamos ouvir uma história?"

[...]

A educadora retorque: "Então mas esta é a do Coelho Branco à minha maneira! (...) A da Tânia não era igual à minha! (...) Está bem?"

A educadora Marta começa a contar a história e, ao mesmo tempo, dramatiza-a, passo a passo. As crianças não lhe tiram os olhos de cima, concentradas e fortemente envolvidas. Ao contar a história, a educadora interage com as crianças, por vezes faz algumas perguntas ao grupo. As crianças riem-se, de vez em quando, da sua dramatização. No final da história, todas as crianças batem as palmas e mostram-se entusiasmadas.

A educadora Marta vem para junto do grupo. Algumas crianças começam a levantar-se. A sorrir, a educadora questiona: "E agora?" Algumas crianças, entusiasticamente, dizem: "Sou eu!" "Sou eu!"

[...]

A educadora dirige-se ao grupo: "Quem quer ser o Coelho Branco?" Logo o Francisco diz: "Eu." A educadora anui e o menino levanta-se. Pergunta de novo: "Quem quer ser a cabra cabrez?" É a Catarina que diz: "Eu".

[...]

A educadora Marta recomenda: "Pronto! (...) Está tudo, não está? (...) Ora, (...) atenção! (...) Meninos, aí atrás! (...) Meninos, (...) oh cão, (...) oh gato, (...) oh, (...) têm que fazer pouco barulho! (...) Vá lá! (...) A história vai começar!" As crianças que estão na área do computador estão entusiasmados e falam alto, entre si.

[...]

<sup>143</sup> Cumprimento da regra de organização da pasta individual, recomendação às crianças mais velhas que poderão fazer mais trabalhos nas semanas a seguir.

Não interfere nas cenas; apenas quando há uma demora na entrada em cena de alguns "animais", incentiva baixinho: "Vá, (...) entra o boi!" Está atenta e a sorrir.

Quando a formiga entra em cena parece esquecer-se do que dizer e só aqui a educadora Marta, baixinho, intervém: "Vá, (...) então, (...) diz-lhe (...) que és a formiga!" Não é preciso mais e a cena continua.

No final da dramatização os 'actores' são agraciados com muitas palmas e entusiasmo.

[...]

Durante a história, contada e dramatizada pela educadora Marta, todas as crianças do grupo estão concentradas e entusiasmadas. Ouvir e ver a *'história em pé'*<sup>144</sup> constitui-se num momento empolgante: as crianças estão totalmente envolvidas e a educadora narra e interpreta as personagens de maneira ritmada e cativante.

Após a acção da educadora, sob a sua solicitação, as crianças envolvem-se na dramatização da 'História do Coelho Branco'. A educadora deu oportunidade a todas as crianças para participarem na dramatização. Dado o número de crianças que constitui o grupo – doze crianças – algumas delas participaram duas vezes, embora em diferentes papéis.

O entusiasmo e a destreza observada nas crianças afixam que este tipo de actividade integra, com frequência, a gestão curricular da responsabilidade da educadora Marta.<sup>145</sup> Durante a dramatização foi concedida autonomia às crianças e, a educadora, apenas fez pequenas intervenções (verbais ou não verbais) para incentivar a 'entrada em cena' dos 'actores'. Estas intervenções mostram-se suficientes para que as sequências da história sejam apresentadas através do equilíbrio entre o pensamento e a linguagem verbal e não verbal.

A intervenção da educadora, embora simplificada, é, na linha de pensamento de Vygotsky, uma mediação dupla (linguagem e sinais) que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a atenção e a memória voluntárias (Oliveira-Formosinho, 2001). A presença de Vygotsky faz-se "sentir ao nível da mediação metacognitiva, pois a autonomia é aqui entendida como forma de estimulação cognitiva" (op.cit., p.98). As 'representações' das crianças não se limitaram a reproduzir a história narrada pela educadora Marta, pois foi-lhe concedida autonomia para a sua expressão livre, mais ou menos elaborada.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar é consignada à dramatização um espaço importante, pois a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas, onde as crianças desempenham diferentes papéis, ocasiona o desenvolvimento da imaginação, da linguagem verbal e não verbal (ME, 1997).

<sup>144</sup> Como a educadora Marta chama a esta forma de contar uma história.

<sup>145</sup> O mesmo nos foi confirmado pela educadora Marta.

Considera-se a actividade desenvolvida pelas crianças também como uma actividade de jogo, potenciadora da autonomia, da criatividade e da iniciativa. Concomitantemente, o jogo, incluindo o formato dramatização, ao subordinar as acções aos significados, concorre para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança. O jogo agiliza o pensamento crítico por via da necessidade de considerar a situação na sua globalidade, de tentar não se desviar da questão central, de considerar hipóteses e da necessidade de tomar decisões.<sup>146</sup> Foi isso que observámos nas interacções produzidas.

#### 4.4 Quarta narrativa e reflexão: "Regar as flores"

[...]

Com a educadora, a Raquel e o Ricardo vão regar as plantas. À sala anexa vão buscar o regador de plástico verde e o Ricardo enche-o de água na torneira do lavatório da casa de banho. Sob solicitação da educadora Marta, o Ricardo dá o regador à Raquel para que esta comece a regar os vasos das flores, no alpendre da entrada para o edifício do jardim de infância.

A Raquel, sob indicação da educadora Marta, rega os vasos de flores do lado direito. A educadora verbalizou 'o lado direito' e apontou com o braço para esse lado.

A Raquel vai regando os vasos e a educadora, atenta recomenda-lhe: "*Aquela ali grande tem que levar mais um bocadinho! (...) Chega! (...) Espera, agora é (...) é o Ricardo.*" A Raquel já estava a regar os vasos do lado esquerdo.

É preciso ir buscar mais água e o Ricardo vai de novo à casa de banho onde torna a encher o regador. Enquanto isso, a educadora arranca algumas pequenas flores secas de um vaso. A Raquel está com ela e observa-a. A educadora comenta que aqueles pedaços estão secos.

O Ricardo volta e começa a regar os restantes vasos. A educadora recomenda: "*Ricardo, (...) rega mais esta! (...) chega!*" A educadora aponta para o vaso e o menino segue a sua indicação. A educadora pergunta: "*Esta grande, (...) já regaste?*" O Ricardo responde que já. A educadora, dirigindo-se ao Ricardo e à Raquel, recomenda: "*Então (...) vamos já! (...) Vá, (...) vamos guardar o material da jardinagem!*" É o que o Ricardo faz. Coloca o regador dentro de um cesto de arrumação e leva-o para a sala anexa.

A educadora volta à sala com a Raquel e recomenda que se sentem nos colchões pois é hora de ir fazer a avaliação.

[...]

São 15.30 Horas.

Regar os vasos das flores que estão no alpendre do exterior é uma tarefa diária cumprida por duas crianças acompanhadas pela educadora. No início da semana procede-se ao preenchimento do quadro da tarefa; decidem-se os pares e os dias em que, a cada par, compete tal tarefa.

---

<sup>146</sup> Disposições destacadas, de entre um conjunto de metas para um currículo de pensamento crítico, apresentado por Vieira, 2000. Embora as liguemos ao jogo, o livro da autora diz respeito ao pensamento crítico no âmbito da educação científica.



Os vasos são em número correspondente ao número de crianças e de adultos da sala. Ladeiam a entrada da porta do alpendre de acesso ao edifício. Para regar as flores as crianças utilizam um pequeno regador de plástico que guardam na sala anexa.

Tal como observámos o momento, apesar de o seu conteúdo poder ser analisado no âmbito da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, neste caso evidenciamos nele um maior sentido e objectivo social (aprendizagens pessoais, sociais) pois, como é dito por Spodeck & Saracho (1998), observar e responsabilizar-se pela natureza é importante mas pode não ser suficiente para a construção do conhecimento científico.

Regar as flores, a pares determinados pela organização do quadro que semanalmente é decidido, constitui uma norma e uma regra, interiorizadas pelo grupo, que permitem a participação e responsabilização das crianças num ambiente de aprendizagem democrático (ME, 1997).

A tarefa é vivida em ambiente de satisfação e o seu desenvolvimento implica a participação dos dois elementos do par; encher o regador pode competir à criança mais velha<sup>147</sup>. As crianças desempenham-na com destreza mas sempre com a presença da educadora por perto que, para além de supervisionar, incentiva e fornece, se necessário, pequenas sugestões verbais para que a rega seja adequada.

Trata-se de uma aprendizagem social que decorre da experiência directa da criança com a situação relacional o que pressupõe a elaboração do discurso experiencial dos outros (Ribeiro, 1998). A mesma autora releva a interacção como uma actividade criadora, "*porque como cada um deve ter em conta o outro, ela é de certo modo, um processo de negociação*" que pressupõe "*para além das características inerentes aos participantes, a interpretação significativa dos estímulos presentes*" (op.cit., p.194, 195).

A rega dos vasos de flores é também, nesta fase, uma das rotinas diárias da sala que antecede uma outra, a da avaliação do final do dia. A este propósito, elicitamos Zabalza (1992), que como muitos outros autores, aponta às rotinas um importante papel na estruturação das actividades no jardim de infância. O autor aponta as suas funções relativamente às crianças: são um marco de referência; conferem segurança; permitem a captação do tempo e dos processos temporais; permitem a captação cognitiva e as virtualidades cognitivas e afectivas.

---

<sup>147</sup> No caso narrado, mas necessariamente, não tem que ser assim – nota fornecida pela educadora Marta.

A rotina ora observada<sup>148</sup> constitui uma aprendizagem, mediada pela educadora Marta, em que a criança se sente competente pessoal e socialmente e, nessa competência, agiliza as estruturas do seu pensamento, ainda que esta rotina, ao invés da rotina da avaliação, não pareça, de forma directa, recorrer a capacidades de pensamento crítico.

---

<sup>148</sup> O mesmo com as rotinas do início da manhã e da avaliação.

## 5. O dia-a-dia na sala da educadora Marta – Escala de Observação do Estilo de Interação Adulta

A Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto foi utilizada sobre a acção registada e observada nos dias 18-04-2007 e 20-04-2007. O adulto observado foi a educadora Marta.

Da utilização da escala apurámos os seguintes resultados:

No que diz respeito à sensibilidade da educadora Marta para com as necessidades das crianças, registámos a pontuação máxima (5) em onze sessões; a pontuação 4 foi registada oito vezes; a pontuação intermédia (3) foi registada uma vez e sobre as pontuações 1 e 2 não ocorreu qualquer registo.

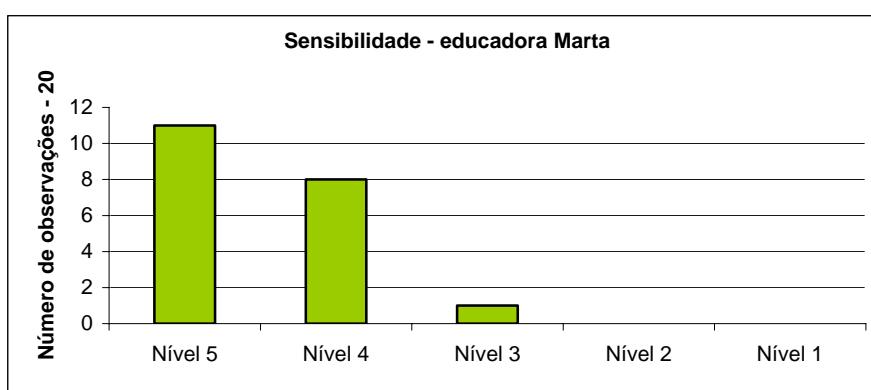


Gráfico 6: Sensibilidade – educadora Marta

Na sub-escala da estimulação, a educadora Marta obteve os seguintes resultados: a pontuação máxima (5) foi registada em treze sessões; a pontuação 4 foi registada em seis sessões; a pontuação 3 foi registada uma vez e as pontuações 1 e 2 não foram assinaladas.

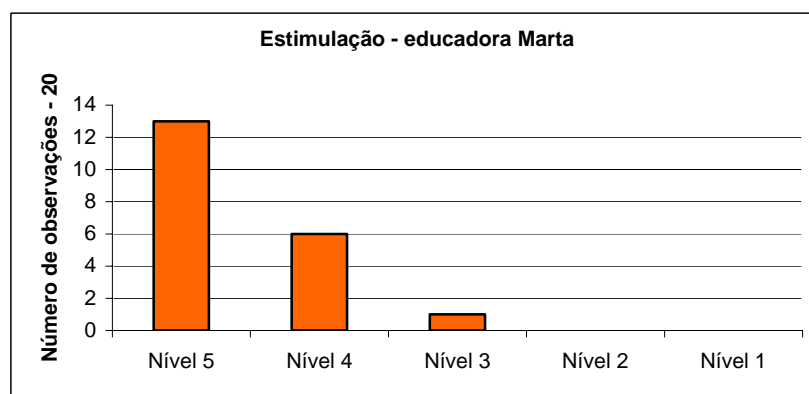


Gráfico 7: Estimulação – educadora Marta

Na sub-escala autonomia assinalámos na acção da educadora Marta as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) foi assinalada seis vezes; a pontuação

4 foi assinalada onze vezes; a pontuação intermédia (3) foi assinalada três vezes; a pontuação 2 e a pontuação 1 não foram assinaladas.

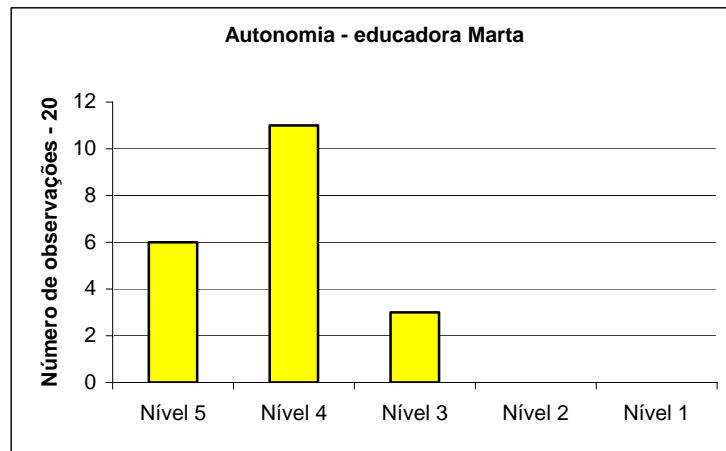


Gráfico 8: Autonomia – educadora Marta

O gráfico seguinte elucida quanto ao tipo de empenhamento da educadora Marta:

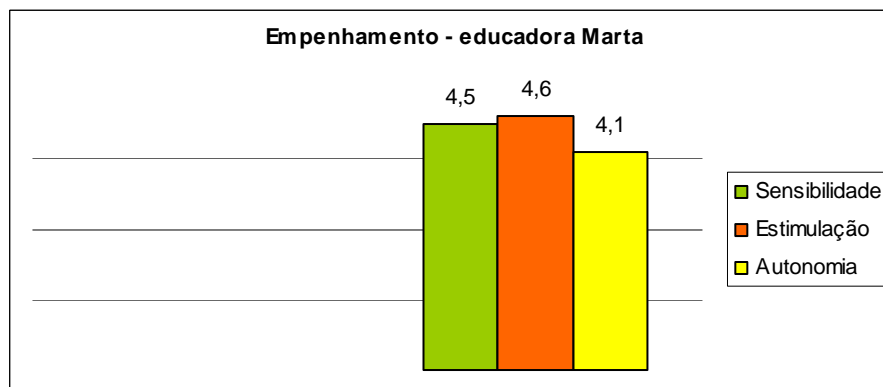


Gráfico 9: Empenhamento – educadora Marta

Em concordância com o gráfico, a sensibilidade da educadora Marta é pontuada nos 4,5. Está, por isso, a um valor de 0,5 da pontuação máxima da escala. Na sub-escala da estimulação a educadora atinge a sua pontuação mais elevada, ou seja 4,6. Na sub-escala da autonomia atinge uma pontuação também acima do limiar da qualidade e alcança a pontuação de 4,1<sup>149</sup>.

Em concordância com os resultados alcançados nas três sub-escalas, pode-se designar o nível de empenhamento da educadora Marta no nível quatro, aproximando-se a sensibilidade e a autonomia do valor máximo da escala.

Assim, o seu nível de empenhamento, revela um *'estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras'*.

<sup>149</sup> Limiar da qualidade definido pelos autores da escala: 3,5.

Se cruzarmos estes resultados com as narrativas, constatamos que a sensibilidade da educadora é evidenciada em diferentes situações. Salvo raras exceções, observámos o seu tom e os seus gestos encorajadores; vimo-la em gestos de carinho e afecto em diversas situações com o grupo e com crianças individualmente; observámo-la a respeitar, valorizar, encorajar e elogiar a participação, as ideias, as competências do grupo, de pequenos grupos, de pares e de crianças individualmente; registámos demonstrações da sua empatia com as necessidades das crianças; mostrou saber ouvir e responder às crianças, fomentando a confiança das mesmas.

A justificar os resultados na sub-escala da estimulação estão: a sua constante energia e vida, a sua quase constante adequação e correspondência às capacidades e interesses das crianças; a motivação permanente ao nível verbal e não verbal; a sua competência para estimular o diálogo, a actividade e, muitas vezes, o pensamento da criança; por várias vezes observámos também o incentivo à partilha e a quase permanente valorização das actividades das crianças.

Na sub-escala da autonomia observámos a educadora Marta: a deixar a criança escolher entre as diferentes oportunidades que os espaços da sala concedem para a realização de actividades, incluindo as de jogo simbólico, embora existam actividades propostas pela educadora; a apoiar as crianças nas suas escolhas; a conceder espaço e tempo para a criança experimentar materiais (principalmente de jogo); a dar oportunidade às crianças para expressar as suas ideias e, quase sempre, a assumir as suas responsabilidades; a respeitar a opinião da criança muitas vezes e em especial nos momentos da avaliação; a recomendar algumas vezes o cumprimento de regras estabelecidas. Não se registaram conflitos de qualquer ordem e, por isso, não observámos a forma como são resolvidos.

Ao comparar os resultados obtidos nas três sub-escalas constata-se uma atitude de equilíbrio e que posiciona a educadora Marta num nível de empenhamento bom, havendo entre a pontuação máxima (estimulação) e a pontuação mínima (autonomia) uma diferença de 0,5 pontos. A diferença entre a sensibilidade (4,5) e a autonomia situa-se em 0,4. Estes resultados, embora não totalmente coincidentes em termos de valores mas coincidentes no nível (bom), aproximam-se com os resultados apontados à educadora 3 do estudo de Góis & Portugal (2009) e aos resultados médios apontados por Craveiro (2009) sobre o empenhamento dos adultos envolvidos no estudo desenvolvido pela autora no ano 2008. Neste caso, a média inferior também diz respeito à sub-escala da autonomia.

A sustentação socioconstrutivista assumida pela educadora Marta, embora conjugada com a sua intervenção curricularmente ecléctica e o seu planeamento

'misto e flexível'<sup>150</sup>, permitiram a 'emergência da criança' em diferentes momentos e actividades. A competência da educadora para ouvir a criança e a oportunidade com que foi agindo na zona de desenvolvimento próximo determinaram os resultados obtidos.

No decurso desta análise sublimamos as pontuações obtidas, embora sem as desligar de três variáveis do contexto observado. Por um lado o número de crianças que constituem o grupo (doze); por outro lado a heterogenia do grupo e, ainda, a presença da auxiliar de acção educativa que, embora se ouça pouco, apoia o desenvolvimento de diversas actividades, pequenos grupos de crianças ou crianças individualmente em actividades.<sup>151</sup>

O nível de empenhamento revelado pela educadora Marta, que até à data não conhecia a Escala de Empenhamento do Adulto, permite a valorização da criança no contexto educativo.

---

<sup>150</sup> Previamente definido mas que permite a participação das crianças, nomeadamente na escolha das actividades nas áreas da sala.

<sup>151</sup> De acordo com orientações da educadora.

## 6. Meta-reflexão: ensinar e aprender na sala da educadora Marta

A educadora Marta desenvolve a sua acção junto das crianças de acordo com o planeamento prévio que organiza em torno de actividades, da heterogenia do grupo e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Desse planeamento prévio resulta a apresentação de actividades propostas pela educadora (a realizar pelo grupo, por pequenos grupos, por pares ou individualmente) e a escolha das crianças sobre um conjunto de actividades proporcionadas pelas diferentes áreas da sala, incluindo as de jogo simbólico e o computador. Os momentos de jogo simbólico surgem no contexto através das escolhas das crianças mas também como resultado do planeamento da educadora.

Sublimam-se na sala instrumentos de registo que apoiam as rotinas quotidianas, determinando a gestão do tempo e do grupo ao longo do dia. A gestão observada promove diferentes níveis de interacção, unidireccional mas também multidireccional, criando a educadora oportunidades para escutar a criança e para lhe dar 'voz'.

Deste modo de gestão resulta, também, a exaltação da heterogenia do grupo em favor de um clima de interacções entre as crianças motivadas pela partilha e pela ajuda dos mais velhos aos mais novos do grupo, assumindo um sentido de responsabilização e de orientação em diferentes situações de aprendizagem.

Nas interacções que estabelece com as crianças encontramos elogios; encorajamento; incentivo à participação, à partilha e à autonomia; estimulação para a utilização do pensamento e incentivo à avaliação, à construção de opiniões e tomada de decisão.

As actividades propostas correspondem às necessidades das crianças e, nesse sentido, colocam-lhe desafios às diferentes áreas de competência: pessoal, social, cognitiva e motora. Sempre que considera necessário, a educadora age na zona de desenvolvimento próximo das crianças ou incentiva a que as 'mais competentes' apoiem as 'menos competentes'. Considera-se que foram oferecidas situações favoráveis à aprendizagem através do fazer, tal como salientado por Dewey (2007, p.142): "*(...) o fazer é de tal natureza que exige que [as crianças] pensem e que observem intencionalmente as relações (...)*".

Destacamos a preocupação da educadora para a necessidade das crianças aprenderem a trabalhar a pares. Como realça Teixeira (2001), diferentes estudos (Howe & Tolmie, 1990; McCarthey & McMhon, 1992; Oudenhoven, Wiersema & Yperen, 1987) revelam a importância da interacção entre pares para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico. Tal importância, apesar dos perfis pessoais,

sociais e cognitivos das crianças mais novas, permite que se possa começar a aprender a interagir entre pares no jardim de infância, passando as educadoras de infância a considerar e valorizar esta hipótese na orientação e organização do grupo.

A comunicação verbal, as rotinas<sup>152</sup> e os espaços de jogo simbólico observados, apoiados e participados pela educadora Marta, são os elos transversais à orientação curricular que predomina na sala.

Na exploração do quadro do comportamento verbal e não verbal da educadora encontramos estratégias de infusão facilitadoras da agilização do pensamento e atribuição de sentidos e significados às acções e aos factos. O nível de empenhamento demonstrado, que a mesma pode melhorar, permite que a criança encontre desafios nas actividades propostas.

Do seu quadro de comportamento verbal e não verbal, salienta-se:

- nunca deixa de responder às perguntas, aos interesses e às necessidades das crianças;
- apresenta-lhe de forma clara e elucidativa quais são as metas a alcançar;
- implica e integra o raciocínio das crianças no processo de (des)construção do conhecimento, seja de ordem pessoal e social ou de ordem mais científica;
- por vezes, questiona as crianças ou o grupo, concedendo-lhe tempo para pensar e apresentar respostas;
- repete ideias chave, ou respostas acertadas das crianças;
- repete palavras novas e corrige palavras ditas pelas crianças;
- por vezes, inicia respostas que as crianças completam;
- dá exemplos e não exemplos;
- fornece recomendações e sugestões;
- faz elogios, encoraja e incentiva;
- durante o tempo de actividade reparte-se no apoio e nas interacções com grupo;
- percorre todos os espaços da sala (as crianças chamam-na muitas vezes para jogar, brincar);
- mima, dá colo e dá afecto às crianças;
- usa muitas expressões gestuais nas interacções com as crianças.

A prática da educadora Marta, objecto desta observação, deixa transparecer o sentido socioconstrutivista de que as crianças aprendem melhor quando são apoiadas pelos adultos ou pelos pares (Siraj-Blatchford, 2004).

---

<sup>152</sup> Do início da manhã e a avaliação no final da tarde.



## B) 1. Contexto para ser, estar e aprender: a sala do JI B

### 1.1 Aspectos gerais

O jardim de infância **B** situa-se em meio semi-rural e dista cerca de 5 quilómetros da cidade de Portalegre e da sede do Agrupamento. Legalmente é um Pólo de Educação Pré-escolar mas funciona em tudo como um jardim de infância típico da rede do Ministério da Educação.

Partilha o edifício com a EB1 onde se desenvolve o 'caso EB1 **BB**'. Esta partilha permite desfrutar da sala polivalente e do recreio exterior apetrechado com materiais de jogo.

As instalações, recentemente intervencionadas e remodeladas, podem ser consideradas boas, confortáveis e adequadas.

A sala é da responsabilidade de uma educadora de infância e o grupo é constituído por 12 crianças, assim distribuídas em relação à sua idade:

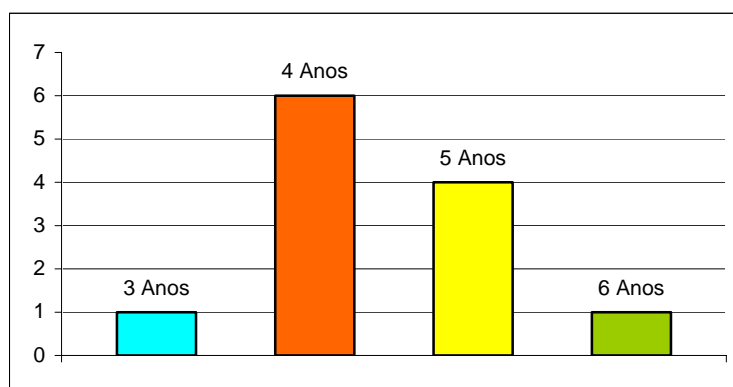


Gráfico 10: Distribuição das crianças por idades – sala da educadora Madalena

Seis das crianças têm origens em núcleos familiares de extracto sócio-económico médio e outras tantas têm origens em famílias de extracto sócio-económico médio alto.

Cinco são filhas únicas e sete têm um irmão/irmã. As habilitações académicas dos pais variam entre o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior (quatro crianças).

De acordo com a educadora, as actividades preferidas pelas crianças são:

- na área de conteúdo da Comunicação e Expressão: jogos com regras; actividades de exterior; passeios pela natureza; canções de roda, canções e lenga-lengas; pintura utilizando diferentes técnicas, perspectivas tridimensionais, modelagem; faz de conta e dramatização; jogos de matemática; actividades de escrita; computador; histórias e poesias;

- na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo: registo do tempo/dia; actividades de exterior; experiências na área das ciências; descobertas sensoriais;
- na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social: tarefas na sala; jogos e conversas; registo de acontecimento do meio familiar e local; diferentes jogos em grupo; partilhar brincadeiras em diferentes áreas da sala – garagem; casa e mercearia; explorar materiais novos.

Gostam ainda de participar em actividades em espaços comuns do Agrupamento – Biblioteca; participar em projectos comuns com outros jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento; partilhar actividades com as famílias.

As principais linhas orientadoras e actividades do Projecto Educativo são:

<p><b>Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Educativo;</b><sup>153</sup></p>	<p>Incluir os pais/encarregados de educação no desenvolvimento das actividades na educação de infância e na Lei de Bases do Sistema Educativo; melhorar o diálogo escola família; otimizar os espaços escolares; valorizar os recursos humanos; valorizar as condições do processo de ensino/aprendizagem.</p>
--	--

Tabela 28: Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo do Jardim de Infância B

Uma vez que se verifica a existência de uma sala única de Educação Pré-escolar o Projecto Curricular do Jardim de Infância e do grupo funde-se num só documento cujas principais linhas orientadoras são:

<p><b>Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular do Jardim de Infância/grupo</b></p>	<p>Centra-se nas Orientações Curriculares, assumindo a sua aplicação específica para este grupo de crianças, contexto envolvente, local e familiar; centra-se em competências essenciais e experiências de aprendizagens/actividades significativas, num ambiente facilitador do desenvolvimento das crianças. Prevê utilizar estratégias de articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico desenvolvendo actividades comuns e projectos partilhados entre as escolas e jardins de infância da zona rural do Agrupamento de Escolas; incentiva à implicação da criança na sua própria aprendizagem e na colaboração no desenvolvimento das outras crianças; organiza o ambiente educativo de forma participada; desenvolvem-se as planificações por áreas de conteúdo, definindo objectivos e competências individuais para o grupo; desenvolve-se a avaliação com as crianças e partilhando-as com os encarregados de educação.</p>
--	---

Tabela 29: Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância B e do grupo

## 1.2 Aspectos específicos

<sup>153</sup> Do Projecto Educativo do Agrupamento, no que ao jardim de infância diz respeito.

A sala de actividades<sup>154</sup> tem uma área de 47,8 metros quadrados. É contígua à sala do 1.º Ciclo, comunicando por uma porta que se mantém fechada, apenas aberta para comunicação pontual ou planificada. O acesso à sala pode fazer-se directamente pela rua, acedendo ao hall de entrada para a sala e, pelo interior, usando um acesso via sala polivalente.

Nela encontramos boas condições de luminosidade que advêm de três janelas grandes envidraçadas e de três lâmpadas fluorescentes apenas utilizadas em dias sombrios de Outono e de Inverno.

Na sala existem sete mesas de trabalho e 20 cadeiras próprias para crianças. Identificamos quatro armários que contêm material de trabalho diverso (jogos, etc.), um cavalete apropriado para crianças (junto à bancada de água e destinado à pintura), mobiliário específico da área da 'casinha' e da 'mercearia', uma mesa e duas cadeiras de computador. Existem também duas estantes ripadas (em cima de uma delas está o aquário, a gaiola com o pássaro e os vasos com as plantações) e um fantocheiro (junto da área do acolhimento e biblioteca).

O mobiliário é, quase na sua totalidade, novo e encontra-se em bom estado de conservação.

Na sala, as crianças podem desfrutar de um computador com ligação à Internet, duas colunas de som e uma impressora. Encontram livros em número e variedade suficiente e adequada, bem como jogos com diferentes funções (lúdicas, criativas, de desenvolvimento do raciocínio cognitivo, motor, etc.).

Nas diferentes áreas da sala existem brinquedos adequados e em número suficiente. Existe material para expressão plástica adequado e diversificado, bem como material para expressão dramática e jogo simbólico. Coexiste material de laboratório, expressão musical, um rádio com leitor de Cd's e jogos de computador variados.

Existe também um quadro de giz na parede da 'casinha'.

As paredes da sala estão cobertas com diferentes 'produções' das crianças e/ou por recursos utilizados em diferentes aprendizagens.

Os recursos e os materiais são utilizados de forma livre e iniciativa das crianças estando, por isso, arrumados ao seu alcance.

Madalena é o nome com que designamos a educadora da sala. Tem 44 anos, é casada e tem dois filhos em idade escolar. Reside na cidade de Portalegre e todos os dias se desloca em carro próprio, incluindo à hora do almoço.

---

<sup>154</sup> A organização da sala apresenta-se no volume de anexos, p.77.

Possui um Bacharelato (Curso de Educadores de Infância) que adquiriu na Escola Normal de Educadores de Infância do Fundão e um Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Expressões Artísticas que completou na Escola Superior de Educação de Portalegre.

Exerce como educadora de infância há 22 anos e pertence a um Quadro de Escola, embora se encontre em situação de destacamento neste jardim de infância.

Do seu *curriculum* consta o exercício profissional em diversos jardins de infância tutelados pelo Ministério da Educação, a participação em diferentes projectos e a colaboração como cooperante da Escola Superior de Educação de Portalegre na formação inicial do Curso em Educação de Infância.

Disponível para a formação contínua, conta com uma acção de formação sobre currículo e sua gestão na Educação Pré-escolar frequentada na Escola Superior de Educação de Portalegre com a duração de 25 Horas e com uma acção sobre a aprendizagem do pensamento crítico, de 25 Horas, realizada na Associação de Profissionais de Educação do Norte Alentejano – Portalegre.

É uma pessoa dinâmica, comunicativa e disponível para cooperar em projectos variados.

### 1.3 O dia-a-dia na sala da educadora Madalena – evidências

O dia lectivo começa pelas 9.00 Horas da manhã e prolonga-se até às 15.30 Horas. O horário lectivo estabelecido permite um pequeno intervalo no período da manhã e o intervalo para almoço. Apesar de não estar definido no horário, o período da tarde, também pode integrar um período de recreio.

Manhã	Tarde
9.00 Horas – 10.30 Horas	13.45 Horas – 15.30 Horas
11.15 Horas – 12.15 Horas	

Tabela 30: *Horário lectivo da sala da educadora Madalena*

As crianças podem permanecer no jardim de infância durante o horário que se estende entre as 8.30 Horas e as 17.30 Horas. Fora do horário lectivo as actividades são asseguradas pela auxiliar de acção educativa, sob orientação da educadora Madalena.

Da sede do Agrupamento chega todos os dias o almoço, refeição que as crianças tomam no refeitório<sup>155</sup> em conjunto com as crianças do 1.º Ciclo.

<sup>155</sup> Na sala polivalente.

Quando a educadora chega à sala do jardim de infância a maioria das crianças já está à sua espera. Chegam antes das 9.00 Horas e deslocam-se na carrinha da Autarquia. O grupo fica completo por volta das 9.30 Horas ou 9.45 Horas com a chegada das restantes crianças, normalmente, acompanhadas pelos pais.

A educadora Madalena chega uns minutos antes das 9.00 Horas. Dá os bons dias às crianças, conversa com elas e com a auxiliar de acção educativa, a Manuela<sup>156</sup>, responsável pelas crianças até à chegada da educadora. Durante esse tempo as crianças desenvolvem jogos de mesa ou distribuem-se em brincadeira pelas áreas da sala.

O grupo é composto por nove meninos e três meninas. As crianças mais velhas apresentam um sentido social apropriado – ser, estar, comunicar – e participam nas diferentes actividades propostas pela educadora. Mostram iniciativa, destreza e autonomia. As crianças mais novas mostram ainda alguma dificuldade em estar atentas, principalmente em actividades em que é necessária maior concentração. O egocentrismo é também uma das suas características, demonstrando, por vezes, dificuldade em partilhar o mesmo espaço, materiais ou brinquedos. Em diferentes situações, a educadora Madalena necessita de lhes chamar a atenção ou para estarem calados, ou para não baterem uns nos outros. Fá-lo com calma, em tom de voz baixo mas seguro.

As crianças gostam de estar umas com as outras e comunicam entre pares, embora umas se mostrem mais desinibidas do que as outras. Revelam-se participativas. Porém, no horário da tarde, os mais novos mostram algum cansaço e vontade de dormir.

Todas comunicam com a educadora Madalena e com a auxiliar Manuela sem qualquer constrangimento. Perguntam sem hesitar, procuram atenção, carinho e solidariedade, colocam dúvidas, procuram apoio. Frequentemente ouve-se "*Oh Madalena!*". Durante a realização de tarefas, propostas ou não, dirigem-se à educadora e partilham com ela o resultado do seu 'trabalho'.

A educadora distribui atenção e carinho, de igual forma, a todas as crianças. Procura incentivá-las a participar nas tarefas, sejam mais do tipo cognitivo, comunicativo-expressivo ou do tipo de realização motora (fina ou grossa). Elogia-as e orienta-as no sentido de uma maior implicação ou qualidade da tarefa realizada. Genericamente, cria oportunidades para ouvir as crianças e concede-lhe tempo e participação.

---

<sup>156</sup> Nome fictício.

As actividades planeadas pela educadora Madalena promovem a articulação e interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conteúdo. As crianças respondem de forma positiva às actividades planeadas, embora a heterogeneidade do grupo se revele em momentos de maior concentração e de atenção à 'participação e voz' da educadora. Em alguns momentos, em que ela usou a palavra por mais tempo, os mais novos revelaram comportamentos de algum cansaço ou desinteresse.

A gestão curricular é planeada e assumida numa perspectiva integrada e transversal, com uma forte relação com o meio e com as 'vidas' das crianças. Desenvolveram-se, a esse propósito, actividades integradas na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, da área da Comunicação e Expressão e da área do Conhecimento do Mundo. Todas as crianças podem participar em todas as actividades propostas.

Foi eleito um tema de trabalho – a Páscoa – à volta do qual se desenvolvem as aprendizagens das crianças. Durante o dia foi assumida uma determinada rotina, em que destacamos, no início da manhã e à volta da mesa oval, as oportunidades para comunicar em partilha, a marcação de tarefas, do calendário e das presenças. A terminar a manhã desenvolve-se um momento de avaliação sobre o que gostaram ou não. No início da tarde conversa-se, ouve-se uma história ou faz-se um jogo. Terminam-se actividades iniciadas durante a manhã. O jogo simbólico desenvolve-se em simultâneo com a realização de outras actividades e em diferentes áreas da sala. Nos dias em que 'viajámos' na sala, o jogo simbólico 'perdeu' em tempo e espaço em relação às actividades propostas e orientadas pela educadora Madalena.

A gestão do grupo prevê momentos individuais, em pequenos grupos e em grande grupo.

O ambiente da sala exprime calma, empatia e um certo ritmo, resultado da conjugação do planeamento da educadora com a participação e responsabilização das crianças.

Os recursos e materiais de aprendizagem utilizados são variados e estão disponíveis na sala ou chegam pela mão da educadora e da auxiliar (folhetos para recorte, substâncias para a identificação de cheiros e 'aguarelas', ramo de árvore, ovos para pintar).

## 2. O Dia-a-dia na sala da educadora Madalena – o nosso primeiro dia<sup>157</sup>

### 2.1 Primeira narrativa e reflexão: “À conversa na mesa oval – uma raposa e um Ford Escort”

Pelas 9.00 Horas iniciámos a nossa ‘viagem’ com a educadora Madalena e com as suas crianças.

Quando a educadora chega algumas crianças já estão no jardim de infância, ou porque usam o transporte camarário ou, porque os seus pais as deixam no jardim antes da chegada da educadora. Até à sua chegada estão com a auxiliar de acção educativa, a Manuela. Nesse tempo jogam com alguns jogos de caixa, de escolha própria, na mesa oval do centro da sala.

[...]

Pelas 9.15 Horas, a educadora Madalena informa as crianças presentes que é melhor irem arrumando pois os colegas devem estar a chegar.

[...]

São 9.30 Horas. A educadora Madalena afirma, olhando para todos: “Então, se calhar, vamos começando.” Um dos meninos chama-a: “Oh Madalena.” A educadora vira-se para ele e responde: “Diz!” O menino continua: “Olha, (...) quando eu venho para a escola quero sempre dormir e quando temos férias não quero.” A educadora responde-lhe: “Sabem, hoje custa mais a levantar. Porquê? (...) Vocês sabem? (...) A mãe lá em casa não disse que no sábado à noite acontecia uma coisa? (...) Vocês sabem o que foi?” Eles respondem que não e ela continua: “Foi a hora que mudou e (...) então e os meninos agora levantam-se (...) agora custam mais a levantar. (...) Levantam-se uma hora mais cedo! (...) Vocês é que não percebem (...) mas é assim! (...) Então apetece ficar na cama mais um bocadinho! (...) Por isso é que a Madalena ...” “Oh Madalena!”

[...]

A educadora solicita e, com o olhar, aponta para o João: “Olha, um de cada vez! (...) Diz lá!” O João intervém, comunicando: “Olha, oh Madalena! (...) No domingo não consegui dormir nada! (...) Andava só a sonhar que andava uma raposa no meu quarto!” A educadora com a voz muito indignada pergunta: “Ai, uma raposa! (...) E porque é que tu sonhaste com a raposa?” O menino continua muito expressivo e a fazer gestos com os braços, as mãos, a cabeça: “Com os olhos abertos! (...) Lá no meio daquela **escuridez** toda!” Todos se riem. O João continua: “E eu, vai (...), vai, (...) vai!” Continua a gesticular no sentido de mandar a raposa embora. A educadora Madalena pergunta-lhe: “Olha lá e de que cor era a raposa? Tu viste a cor dela!” O João responde sem hesitar: “Vi, no escuro era preta!” A educadora continua: “Ah! (...) Pois, no escuro era preta, (...) não se via bem!” Novamente o João afirma: “Mas vi! (...) Era assim desta altura!” Faz o gesto com a mão de que o bicho era grande! Alguns começam-se a rir e a falar em simultâneo.

[...]

O Martim quer intervir e diz: “Olha, oh Madalena, (...) um dia tirei uma roda do Ford Escort.” A educadora olha para o Martim e responde-lhe: “Tu hás-de ser um grande mecânico! A, (...) hás-de ser um grande mecânico! (...) Vocês sabem o que é um mecânico?” Uns dizem que sim. Ela pergunta então: “Então, o que é?” O João diz: “É os mecânicos que andam a arranjar os carros!” A educadora afirma: “Pode ser outras coisas, mas normalmente os mecânicos arranjam os carros. (...) O Martim já

<sup>157</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.79 e a p.109.

*tira a roda, já sabe (...) fazer muita coisa nos carros! Não é?"* O Martim diz que levanta o carro e a educadora pergunta-lhe: *"Como é que levantas o carro? (...) Com que é que levantas o carro?"* O menino diz que é com o macaco. A educadora continua: *"Com o macaco. (...) Onde é que se põe o macaco? (...) Explica lá aos meninos!"* O Martim diz que é debaixo do carro, que *"tem lá uma peça."* O João diz que já sabe também! Os outros ouvem-nos com atenção. A educadora chama a atenção de que isso é preciso ter cuidado, que é o pai é que deve fazer. O Martim continua: *"Eu ajudei o pai, quando o jipe tinha o pneu furado, e mudámos o pneu."* Os meninos continuam a conversar sobre os carros.

São 9.45 Horas. [...]

O dia começou com alegria e boa disposição. As crianças reagiram entusiasticamente à chegada da educadora, evidenciando com ela uma relação positiva.

Neste momento da manhã, desocultamos um conjunto de interações mediadas pela educadora Madalena, da sua iniciativa ou da iniciativa de algumas crianças, em particular.

As interações verbais e não verbais desenvolvem-se à volta da mesa oval, no centro da sala, onde, inicialmente, estão sentadas sete crianças e a educadora Madalena. Até às 9.45 Horas mais quatro crianças vão chegando, alargando o número de crianças presentes para onze<sup>158</sup>. A chegada, *'a conta gotas'*, é aproveitada pela educadora para levar as crianças presentes a identificarem, pelo nome, os amigos que ainda não chegaram.

Constata-se, no início desta viagem pedagógica, que a educadora privilegia a organização em grupo como forma de partilha e de socialização, pela interação e pela *'voz da criança'*. Demonstrando saber ouvir as crianças, a educadora Madalena, revela, no âmbito do seu conhecimento prático, a atitude necessária para gerir e orientar a situação criada com o grupo, ajudando-o a fortalecer laços e a orientar-se por regras de cidadania: saber escutar e ouvir os outros.

Observámos a capacidade da educadora para escutar cada criança, para valorizar a sua contribuição no grupo, para comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo, facilitando a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (ME, 1997).

As interações verbais, da iniciativa das crianças, constituem o centro da situação, que inserimos no âmbito da Formação Pessoal e Social, bem como no âmbito da Expressão e Comunicação e reflectem um ambiente baseado numa cultura de participação, também conhecida como construtivista ou socioconstrutivista. No entendimento de Kishimoto, Santos & Basílio (2007), essa cultura ancora-se em

---

<sup>158</sup> Está ausente apenas uma criança.



ambientes abertos, cooperativos e baseados nas concepções da criança e de educação em que se partilham acções.

A cultura de participação, aqui assinalada, contribui, no âmbito da Expressão e da Comunicação, para que as crianças adquiram a língua materna e ao mesmo tempo desenvolvam competências comunicativas *"através de interacções significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de "andaime", interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante"* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11). As interacções verbais da educadora Madalena deverão ter contribuído para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças.

Concomitantemente, essas interacções acalentaram o lado imaginário e expressivo das crianças, ao permitirem o uso da narrativa como forma de expressão e comunicação, através de um discurso oral articulado com o gesto, numa situação de conversação<sup>159</sup>. Kishimoto, Santos & Basílio (2007), nesse sentido, citam Bruner (1986; 1996), Egan (1991; 1995) e Sutton-Smith (1995), quando estes propõem que as crianças exerçam o protagonismo numa narrativa proveniente de outras histórias ou das suas vivências, já que esse protagonismo contribui para o desenvolvimento do seu pensamento.

Também Laevers (2005, p.2) elicit o papel da imaginação no processo de expressão e comunicação, quando assim nos afirma o papel da imaginação: *"(...) it is the disposition to (re)produce felt senses or meaning. It refers to the intensity with which meanings are sensed. A strong imagination, as such, makes the impact of a story more profound because one is able to sense the represented reality thoroughly. One is fully impressed"*. Nesta perspectiva, a educadora Madalena aceitou e incentivou a imaginação da criança como conteúdo de comunicação. Também aceitou *"o uso de uma regra em presença de uma excepção"* (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.13), processo designado de *"sobregeneralização"*, situação comum nesta fase do desenvolvimento da linguagem<sup>160</sup>. No entanto, em interacção dual, poderia ter ajudado a criança a corrigir tal desvio.

As funções de emissor e de receptor foram treinadas e, em interacção e partilha, as crianças foram estimuladas a manifestar as suas emoções, dúvidas, imaginação e preferências, num processo descritivo/narrativo alimentado pelo

---

<sup>159</sup> Exemplo: a narrativa do João sobre a raposa que o 'visitou'.

<sup>160</sup> *"Com os olhos abertos! (...) Lá no meio daquela **escuridez** toda!* – palavras do João incluídas na presente narrativa

pensamento. Pimentel (2007), ao expor os contributos de Vygotsky e os seus efeitos nas pedagogias da infância, releva a linguagem como pedra basilar no estudo do desenvolvimento do pensamento e da consciência, confirmando que o *"pensamento e a linguagem são interdependentes, pois sua mútua relação origina o pensamento verbal"* (op.cit., p.221).

## **2.2 Segunda narrativa e reflexão: "Decidir sobre as tarefas e partilhar novidades "**

São 9.45 Horas. A educadora informa: *"Bom, (...) Então agora é assim! Já estamos quase todos (...) só falta para vir hoje (...) o Tomás e o Gabriel! Não é?"* Continuam sentados à volta da mesa. A Manuela saiu da sala e o João ordena: *"Calem-se lá! Está ali a Manuela a falar com alguém!"* A educadora responde: *"Deve ser a Vera<sup>161</sup> (...) que está com a Manuela! (...) Então é assim! (...) Quem é que foi no último dia a fazer as tarefas? (...) Olhem lá, além para o mapa!<sup>162</sup>"* Eles olham e dizem que foi o Vasco. A educadora confirma: *"Foi o Vasco. (...) Portanto, o Vasco hoje não está. (...) Quem é a seguir ao Vasco?"* O Martim levanta o dedo e diz: *"Eu!"* A educadora Madalena, olha para o menino, depois para os restantes e pergunta: *"É o Martim?"* A Catarina diz que não e a educadora informa: *"Então vamos ver, vamos ver no mapa! (...) Olhem para lá! Hoje é a (...) tu já foste Martim! (...) Estavas distraído! (...) Então a Neusa vai tirar os cartõezinhos das tarefas!"*

[...]

A educadora Madalena confirma em tom de voz calmo: *"Segunda-feira, então hoje é dia de mudar, (...) Traz os cartões todos Neusa, está bem?"* A menina recolhe os cartões com os nomes de cada um, do quadro de tarefa. A educadora vai ajudá-la e a menina coloca os cartões todos em cima da mesa.

[...]

A educadora senta-se e informa: *"Agora vamos lá ver quem é que fez as tarefas! (...) Vamos aqui escrever, (...) tarefas, (...) não é? (...) Vamos ver quem é que é a seguir. (...) Então vamos lá ver, (...) qual é a primeira tarefa que consta ali no nosso mapa?"* Um menino diz que é tratar do pássaro. A educadora repete e tem aberto à sua frente um bloco de notas com o registo de quem faz as tarefas<sup>163</sup>: *"Tratar do pássaro. (...) Então vamos lá escrever, (...) pássaro. (...) Tratar do pássaro, (...) olha, (...) a semana passada (...) vamos lá tomar atenção à Madalena! (...) A semana passada foi o Vasco, a Maria, (...) o André também foi há pouco tempo! (...) O André fez estas duas semanas seguidas! Oh André tiveste cá uma sorte! (...) Eu nem reparei! (...) A Catarina, (...) o João, (...) o Tomás, (...) acho que já foram quase todos a tratar do passarinho, também!"*

[...]

A educadora sintetiza: *"Esta semana vai ser a Neusa a tratar do pássaro, os livros vai ser o Daniel a arrumar, a lavar os pincéis é o Pedro, (...) a tratar das plantas é o Luís e a tratar do peixe é a Catarina. (...) Está bem Catarina? (...) Pronto! (...) Está certo! Agora vamos fazer as tarefinhas. A Neusa (...) vamos lá Neusa, (...) vamos primeiro arrumar os cartões dos amigos (...) que já não fazem falta! (...) Estes! A Neusa hoje é ela que vai fazer isto, (...) toma Neusa, (...) põe lá filha."*

[...]

<sup>161</sup> Tarefaira que substitui a Manuela nas suas horas de almoço.

<sup>162</sup> O mapa de tarefas está fixado na parede junto à área das Ciências.

<sup>163</sup> É um bloco tipo A3 onde tem os registos de quem faz as diferentes tarefas. Serve-se dele para verificar quem já fez ou não fez. Segue esse registo na condução deste momento pedagógico.

A educadora levanta-se, desloca-se para o lado onde está o calendário e solicita: *"Agora vamos olhar. Traz a caneta da escrita, está bem Neusa! (...) Vamos lá olhar para o nosso calendário!"* Está junto do calendário com a Neusa. O calendário está nas traseiras de um biombo entre a bancada de água e os livros. A educadora recomenda: *"Olhem lá o que está a acontecer ao nosso mapa, ao nosso calendário! A ..."* Um dos meninos afirma: *"Está quase a acabar!"* A educadora sorri e diz: *"Está quase a acabar o mês de quê? Quem é que se lembra do nome deste mês?"* Uma das crianças adianta: *"Se calhar é o mês de Inverno!"* A educadora responde: *"De Inverno? Ah (...) é um mês de transição, (...) é um mês (...) metade de Inverno, (...) metade da Primavera! (...) Mas é um mês que até dizia assim, a (...) ao (...) de manhã Inverno e à tarde Verão! Qual era o mês?"*

[...]

A auxiliar que tinha saído da sala volta de novo. No final, batem palmas e pedem outra canção, que a educadora canta: *"Bom dia, Bom dia a toda a gente, hoje eu vim à escola e por isso estou contente!"* No fim diz: *"Então oiçam lá uma coisa! Agora estava aqui o Luís, (...) era o André, o Martim (...) estava a dizer que ..."* Os dois interrompem e dizem: *"Eu."* Ela continua: *"Todos temos, (...) olha, pode ser o João, (...) podemos começar por ele! (...) Podes já contar as novidades, (...) conta lá João, o que queres contar aos amigos! (...) A (...) Luís? (...) Então estás a pensar?"* O menino não responde e outro dos meninos repete: *"Pensar!"* A educadora responde: *"Todos nós temos que pensar um bocadinho! Ele sabe, só está a pensar! (...) Queres pensar um bocadinho enquanto passamos a outro amigo?"* O rapaz acena que sim e a educadora solicita: *"Pode ser o Pedro. (...) Podes ser tu? Então diz lá!"*

[...]

A educadora foi registando/escrevendo numa das folhas brancas que tinha junto a si e depois sintetiza: *"Então o Pedro diz que viu os touros na Alagoa quando ia (...) Pschiu! (...) André! (...) Assim não podemos contar as novidades com vocês a conversar! (...) Eu estou a escrever o que o Pedro disse, (...) vocês fazem muito barulho e eu vou-me enganar de certeza! Pronto, o Pedro já contou as novidades. (...) Agora a Maria! (...) Diga lá a Maria!"*

[...]

O Luís diz que ainda falta ele e a educadora torna a sentar-se e pede desculpa ao menino. Este diz que o pai foi embora, ordenhar os *"chibinhos."* A educadora pergunta-lhe: *"O pai tem muitos e trouxe o leite para quê?"* O menino afirma que foi para fazer queijinhos frescos. A educadora regista em nova folha branca e pergunta quem gosta de queijo fresco. A Neusa diz que a avó também faz queijinhos frescos e a educadora diz que tem que a convidar para ela lá ir fazer queijinhos frescos. O Martim diz que também a avó dele faz.

A educadora afirma ter tido uma ideia interessante: *"Eu estava a pensar que nós podíamos ir, (...) não sei, (...) a Madalena vai falar com a avó da Neusa, quando ela logo à tarde vier buscar a Neusa, (...) como há aqui meninos que dizem que não sabem o que é o queijinho fresco e a avó da Neusa faz queijinhos com o leite ..."* Um menino interrompe e diz que a avó da Neusa faz os queijinhos porque ela tem cabras.

[...]

Olhou para o seu relógio. São 10.30 Horas.

A prática pedagógica da educadora Madalena elege alguns instrumentos de gestão da vida do grupo, que ajudam à sua coesão, responsabilização e aprendizagem partilhada. Tal como resulta da leitura desta narrativa, hoje, tivemos oportunidade de observar a utilização desses instrumentos. A saber: o quadro de tarefas; o(s) calendário(s) e o quadro de presenças.

Por ser o primeiro dia da semana foi necessário decidir a realização das tarefas diárias: marcar as próprias tarefas de manutenção da sala, incluindo tratar do pássaro, do peixe, arrumar livros, lavar pincéis. O quadro funciona em tabela de dupla entrada com a listagem das tarefas (com representação icónica e escrita) e cartões com os nomes das crianças.

Constatamos que a tomada de decisão sobre quem realiza as tarefas está centrada na educadora, embora a criança designada possa aceitar ou não a responsabilidade pela tarefa. A educadora Madalena serve-se de um bloco de notas, onde semanalmente, regista o nome da criança responsável por cada tarefa e, no qual se apoia, para assegurar a rotatividade das crianças pelas tarefas. Pensamos que a criança poderia ter um papel mais activo nesta tomada de decisão, bastaria o quadro ter uma configuração que permitisse um registo definitivo<sup>164</sup>, do tipo mensal, a partir do qual a criança visualizasse a informação registada e, assim, se consciencializasse do número de vezes em que assegurou as tarefas, ou cada tarefa em particular.

A responsabilidade que cada criança assume, apesar de individual, tem também um sentido partilhado, pois a criança pode ser sempre 'auxiliada' por um colega ou pela educadora. Por parte da educadora, e como a mesma nos elucidou, existe sempre um sentido de orientação, de colocar '*andaimes*' e de supervisão, independentemente do carácter da tarefa.

Também através das suas palavras, sabemos que cuidar do peixe e do pássaro são tarefas muito apreciadas pelas crianças e nas quais a educadora vai também participando e intervindo. "*Estas tarefas, por vezes muito difíceis, operam na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1978) das crianças. Com um adulto a acompanhá-las, as crianças trabalham a um nível mais complexo do seu desenvolvimento. Estas tarefas prendem-se com os cuidados a ter com os seres vivos, uma coisa que realmente interessa às crianças*" (Vasconcelos, 1997, p.136).

Da decisão sobre as tarefas, passa-se ao(s) calendário(s)<sup>165</sup>. Apesar de assinalar o dia ser da responsabilidade de uma criança, neste caso a Neusa, a decisão sobre qual é o dia a assinalar é tomada em grupo. Vai nesse sentido, a orientação da educadora Madalena que incentiva o grupo a tomar essa decisão. Ao mesmo tempo aceita, com elogios, interações das crianças que se tornam importantes na construção da noção de temporalidade e do calendário. A segunda parte da tarefa consiste no preenchimento de outro calendário em que, para além de se tornar a assinalar a data

---

<sup>164</sup> O quadro exposto é preenchido com os cartões amovíveis em cada semana e, simultaneamente a educadora regista no seu bloco.

<sup>165</sup> De um quadro consta uma folha de calendário ampliada onde se assinala sobre a data/dia da semana. Outro quadro com cartões amovíveis em que se assinala o dia, o mês, o ano e as condições climatéricas.

do dia, se registam também o mês, o ano e as condições climatéricas. Também aqui, a Neusa, preenche o quadro apoiada nas interações partilhadas com os pares e com a educadora.

As crianças mostram empenhamento nesta tarefa do calendário e revelam alguma perícia e aceitação intelectual no seu preenchimento, parecendo lidar bem com os cartões e com os seus significados. O preenchimento do quadro "*cria oportunidades para a realização de operações matemáticas e estimula a comunicação, ao mesmo tempo que dá às crianças um sentido de poder e de domínio sobre o tempo*" (Vasconcelos, 1997, p.126).

Depois passámos ao quadro de presenças, uma tabela de dupla entrada, mensal e que é preenchida em três cores: um P, a verde, que significa a presença; um F, a vermelho, que significa a ausência e um pequeno círculo cheio, a cor-de-laranja, para quem chega atrasado<sup>166</sup>. A Neusa iniciou o preenchimento do quadro registando uma ausência, dois atrasos e a sua própria presença. Depois designou um amigo para marcar a presença e, este designou outro amigo e, assim sucessivamente, até todos terem marcado a respectiva presença.

Na marcação das presenças, a educadora Madalena orientou e guiou, principalmente, ajudou a situar na tabela de dupla entrada os mais novos e incentivou verbalmente a participação de todos. No fundo, actuou na zona de desenvolvimento próximo das crianças, ajudando-as a resolver sozinhas um problema difícil mas que se tornou resolúvel com a ajuda do adulto e dos pares (Seifert, 2002).

A utilização do quadro aproxima as crianças de aprendizagens intelectuais, de aproximação à escrita, à leitura e à matemática, ao mesmo tempo que as ajuda a ter consciência de que pertencem a um grupo. Não ousando qualquer comparação, nem sendo esse o objectivo, aludimos a Vasconcelos (1997, p.122) e ao seu 'retrato' da prática da Ana, para caracterizar a participação positiva das crianças na marcação das presenças: "*(...) lidam com problemas ligados à anotação das presenças e entram em contacto, desde muito cedo, com o mundo dos números e da palavra escrita. (...) estavam interessadas e atentas, aceitando o desafio intelectual que a tarefa lhes colocava*".

Sentadas à volta da mesa oval, as crianças e a educadora Madalena deixaram-se depois envolver numa comunicação partilhada de novidades, enriquecidas por interações verbais e não verbais. O conteúdo das interações verbais expressou ocorrências vividas no fim-de-semana pelas crianças. Para além da importância, ao nível da aquisição das competências comunicativas e da língua materna, este

---

<sup>166</sup> Os meninos que ainda não 'desenham' as letras preenchem com um círculo da respectiva cor.

momento incidiu também na agilização das estruturas do pensamento, na estruturação e reconstrução das vivências de um passado mais ou menos recente e da sua comunicação.

A educadora encorajou as crianças a partilhar experiências, mas não obrigou ninguém a participar para além da sua vontade, o que nos leva a inserir as suas interacções num quadro 'sociocentrado' em que foram intervenientes as crianças, os seus pares e o adulto.

À comunicação verbal, a educadora Madalena aliou o registo escrito. À medida que cada criança foi partilhando as suas novidades, ela foi registando através da escrita, numa folha em branco, essas mesmas novidades. A cada criança correspondeu uma folha que, mais tarde, veio a ser, por cada uma, ilustrada. O registo simultâneo foi utilizado também como estratégia mediadora do conteúdo, da estrutura da comunicação e do próprio comportamento de algumas crianças, sobretudo algumas das mais novas que se começaram a mostrar inquietas.

Como refere Mata (2008, p.14) é muito importante que desde cedo as crianças se envolvam na utilização da linguagem escrita e quando *"vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita"*.

No decorrer deste momento, consideramos ainda o indício da emergência curricular centrada nos interesses das crianças e na relação com o meio familiar e social<sup>167</sup>. O projecto curricular do grupo deve contemplar esta emergência e conter a flexibilidade e abertura necessária para integrar os contributos, os interesses e as necessidades das crianças. A inclusão desses contributos é a resposta à individualidade de cada criança, ao grupo e ao meio. *"No modo participativo, em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão dos seus interesses como base para a experiência e sua estruturação"* (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21).

A educadora Madalena, ao criar um ambiente para comunicar e partilhar, ajuda as crianças a estruturar e agilizar o seu pensamento, incluindo o pensamento crítico em situações em que, por exemplo, ajudou a tomar decisões; a responsabilizar-se; a recordar; a interpretar; a precisar 'o assunto'; a ser sensível aos sentimentos, aos níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros (Tenreiro-Vieira & Vieira (2000).

---

<sup>167</sup> A propósito dos queijinhos frescos.

### 2.3 Terceira narrativa e reflexão: "As magias do Gabriel, os Coelho da Páscoa e a avaliação da manhã"

São 11.00 Horas. Ao invés de se deslocarem para a sala de actividades, as crianças ficam na sala polivalente, numa das suas zonas livres, num canto da sala onde existe um tapete/garagem. A educadora Madalena está sentada numa cadeira, de frente para o grupo, organizado em forma de U. Ao seu lado, também numa cadeira está o Gabriel, um dos meninos mais novos, que trouxe de casa "uma magia". A educadora solicita-lhe para partilhar essa magia com os amigos. A educadora informa as crianças: *"Então agora, o nosso amigo Gabriel vai mostrar que tem uma magia. (...) Ele vai mostrar aos amigos. Queres que eu segure? (...) Pões na minha mão? Põe aqui na minha mão!"* O Gabriel parece um pouco tímido. Abre uma caixinha que segura habilmente com as mãos. A educadora estende a mão até junto das mãozitas do Gabriel e o menino coloca a "magia nas mãos da educadora que diz: *"Queres que eu segure? (...) Isso! (...) Explica lá aos amigos como é que é! (...) Atenção! (...) Uma magia! (...) O mágico Gabriel! Hi! (...) Está difícil!"*

[...]

A educadora chama a atenção: *"Olha, olha (...) tão giro! Já se colou. Pois! Vocês sabem que isto faz magia porque tem uma coisa que se chama íman!"* A educadora pega nas peças e movimenta-as no sentido da atracção e diz: *"Atrai uma à outra, (...) isto cá dentro tem uma peça, (...) são duas pecinhas de um metal que se atrai, (...) os ímanes. (...) Por isso é que é..."* Ouve-se uma voz que interrompe: *"Oh Madalena, faz lá o primeiro truque!"*

[...]

Levanta-se e vai junto de um armário da sala polivalente, na parede à sua esquerda, e continua: *"Vocês vão reparar lá em casa, (...) a ver se os vossos têm (...) olha assim, (...) às vezes, aqui tem uma pecinha de metal e aqui tem outra. (...) Ou então é ao meio (...) e depois aqui nesta parte também tem e quando nós largamos a porta, (...) a porta cola. (...) Fica fechada, porque também tem ímanes. (...) Os ímanes (...) também servem para fechar assim os móveis. (...) Alguns têm, outros têm fechos. Ah! (...). Esta não, (...) esta não tem ímanes! (...) Tem fechadura para fechar à chave. (...) Mas as portas dos armários, (...) normalmente são os de cozinha (...) é que têm, (...) e os de casa de banho, alguns também têm."*

[...]

A educadora Madalena continua: *"Então."* Começa a cantar: *"O céu fica azulinho, o sol brilha sem parar, o jardim muito verdinho, passarinhos a cantar. (...) Neusa! (...) Passarinhos a cantar. Um jardim muito verdinho, passarinhos a cantar! Flores e cores voam pelo ar, é a Primavera que está a chegar!"* Só nesta última parte algumas crianças a acompanham: *"Flores e cores voam pelo ar, é a Primavera que está a chegar. Cheira a cravos e a rosas e cheira a frutos a nascer. As flores são um perfume, os frutos para comer. Flores e cores voam pelo ar, é a Primavera que está a chegar. (...) E já chegou ou não?"* Respondem alto que sim! Então ela afirma: *"Já chegou a semana passada, a Primavera e nós (...) à bocadinho estávamos ali sentados na mesa, a fazer as tarefas, a Madalena até perguntou, (...) dissemos que era o mês de Abril que vinha aí, e alguém falou (...) que chegava uma festa!"* Um dos rapazes intervém alegremente: *"Fui eu! É a Páscoa!"* A educadora concorda e repete: *"Festa da Páscoa! E como nós vamos, (...) oh Martim! (...) Qual é a festa que vem Martim? (...) Qual é Martim?"* O menino, que não pára quieto no lugar e nem se cala, responde que é a da Páscoa.

[...]

No entanto a educadora insiste, dirigindo o olhar ao João: *"Sabes qual é?"* O menino responde: *"Eu ontem comi um folar!"* Ela: *"Comeste folar? Então é isso! É o bolinho que tem o ovinho em cima! Ali nas revistas que a Madalena trouxe também lá*

*estão os folares, depois já vamos ver! Diz lá! (...) Agora eu ia propor aos amigos um jogo, muito engraçado! Que tem a ver com os coelhinhos! (...) Mas, olha, (...) o Martim e o André, não vão fazer o jogo! Eles não estão a ouvir, não podem fazer o jogo! (...) Olha lá, onde é que os coelhinhos costumam morar?" Alguns dizem que é nas tocas e ela: "Nas tocas! E há um jogo muito engraçado, que é jogo dos coelhinhos nas tocas!"*

[...] São 12.00 Horas.

Ainda antes do almoço a educadora Madalena e as crianças, reunidas na área dos livros, procedem à avaliação das actividades desenvolvidas durante a manhã. A educadora está sentada numa cadeira, de frente para as crianças e solicita, um a um, o que gostou mais de fazer durante o dia. Dá tempo às crianças para pensar e responder, informando as crianças que, às vezes, para responder é preciso pensar. Uma das meninas demora a responder e a educadora diz: *"Ela está a pensar. (...) Temos que a deixar pensar um bocadinho! (...) Então Catarina o que é que foi?"* A menina diz que o que gostou mais foi do jogo do Gabriel (magia). A educadora ouve as crianças atentamente e vai continuando, em roda, a perguntar: *"O João o que é que gostou mais de fazer hoje?"* O menino responde que também foi da 'magia'.

[...]

Todos estão bem dispostos e vão almoçar. São 12.17 Horas.

Depois do lanche e do pequeno recreio da manhã, a educadora Madalena e o grupo, reúnem-se no espaço livre da sala polivalente. O espaço é adequado para a actividade de expressão motora que a educadora planeou e que realizou com a participação das crianças – o jogo, 'os coelhinhos e as tocas'.

No entanto, o planeamento prévio da educadora Madalena contém flexibilidade e abertura suficientes para integrar os interesses manifestados pelas crianças. O Gabriel trouxe de casa 'uma magia' que despertou interesse e entusiasmo por parte dos amiguinhos. Esta disponibilidade da educadora, para conjugar na sua planificação os contributos das crianças, dando-lhe voz e provocando conflitos cognitivos e sociocognitivos, leva-nos a constatar o seu empenho na construção de uma cultura de participação. Neste contexto, e como nos referem Dahlberg, Moss & Pence (2007, 72), *a "aprendizagem é uma actividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dando significado ao mundo, junto com os adultos, e igualmente importante, com as crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor activo."*

A partilha da 'magia', para além de proporcionar divertimento e interesse, permitiu, através de interacções em diáde entre a educadora e as crianças e os seus pares, a incursão pela área de conteúdo do Conhecimento do Mundo. A interacção da educadora, através de exemplos e não-exemplos<sup>168</sup> simples e centrados no espaço habitacional das crianças ou no espaço do jardim de infância, ajudou as crianças na sua relação com o mundo. *"A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na*

---

<sup>168</sup> Uma aproximação ao ensino de conceitos que abordámos no Capítulo II do Enquadramento Teórico.



*curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê*" (ME, 1997, p.77).

A interacção sobre os ímanes e, mais tarde, a experimentação da 'magia' do Gabriel<sup>169</sup>, permitiu que as crianças pudessem estabelecer relações entre as suas ideias, as ideias dos pares e as ideias da educadora. As ideias mais complexas e estruturadas constroem-se dessa forma, através da construção e da utilização do pensamento que se vai elaborando. Também, "*considerando que as competências não se ensinam por métodos transmissivos, é importante que a criança tenha a oportunidade de experimentar situações diversificadas e estimulantes, que lhe permitam desenvolver essas competências de forma integrada*" (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p.97).

A educadora Madalena irá, com certeza, voltar a confrontar as crianças com as experiências com ímanes<sup>170</sup>.

Decorrente da sua planificação, assumindo a transversalidade entre a área do Conhecimento do Mundo, a área da Expressão e Comunicação, domínio das Expressões e a área da Formação Pessoal e Social, a educadora e as crianças passaram a jogar 'os coelhinhos e as tocas'. Conversaram sobre a Primavera, sobre a Páscoa e sobre algumas das suas tradições (bolo, amêndoas, coelhinhos). Destacamos no jogo, a participação activa da educadora. Para além de o animar e orientar, ela foi um dos seus elementos, assumindo um dos papéis, no caso a raposa.

A participação no jogo poderá ser lida à luz da "*pedagogia para as condições pós-modernas*" que se baseia "*em relacionamentos, encontros e diálogo com outros co-construtores, tanto adultos como crianças*" (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p.82) e demonstra a disponibilidade da educadora Madalena para fortalecer relações de afectos e de confiança com e entre o grupo.

O grupo, em interacção com a educadora, terminou a manhã com um momento dedicado à avaliação – o que gostámos e o que não gostámos. Poderemos entender este momento como propício à participação das crianças, ao seu desenvolvimento cognitivo e à sua linguagem. Questionadas sobre o que gostaram ou não, as crianças foram chamadas a usar as suas estruturas cognitivas, a usar o seu pensamento como atribuidor de significados e a usar as suas competências linguísticas como meio de expressão dos significados atribuídos.

---

<sup>169</sup> Na mesa oval.

<sup>170</sup> Conforme a narrativa: Um diz: "*Oh Madalena, eu tenho lá uma cana com uns patinhos que é para pescá-los.*" A educadora: "*Então também deve ser como este! Hás-de trazer para os meninos verem, está bem? (...)* Se te lembrares!" O rapaz diz que sim.

Ao mesmo tempo, este momento, pode ter sido utilizado pela educadora como meio de monitorização da sua prática.

#### **2.4 Quarta narrativa e reflexão: "O Dragãozinho, e ... muitos cheiros"**

São 13.45 Horas. De volta à sala, após o almoço e o recreio, as crianças e a educadora Madalena voltam a reunir-se na área dos livros/biblioteca. A disposição das crianças é novamente em U. A educadora está sentada, no chão, no topo desse U e, ao seu lado, está o André.

[...]

A educadora tem na mão um livro e começa a cantar: *"Com pezinhos de veludo, nesta sala vou entrar é a hora da história, vamos todos escutar, todos, todos, sentadinhos, (...) em vez de ser numa roda é numa casinha, (...) sem falar, vamos ficar bem quietinhos! [...] Posso começar? Então vá lá! (...) Então a nossa história chama-se, (...) chama-se como? (...) É uma história que também tem umas magias, (...) assim como as do Gabriel. A Madalena lembrou-se de trazer este livro que também fala de umas magias, (...) porque nesta história, entra uma quê?"*

[...]

A leitura, os comentários, as observações das imagens ocorrem durante vinte minutos. Na última página, uma das crianças pergunta: *"Qual é que é a mãe?"* O João aponta: *"É aquela! (...) E aquele que está com uma coisa cor de laranja!"* A educadora intervém: *"Penso que deve ser! Porquê, (...) porque é que vocês dizem que é a mãe? Porquê? (...) Porque é que vocês acham?"* A Neusa justifica-se: *"Porque tem cabelos longos!"* A educadora repete e questiona: *"Tem cabelos mais longos! E o que é que ela tem mais? Olha, lá André!"*

[...]

A educadora insiste: *"Fala de quê, a nossa história?"* O Tomás intervém: *"Do dragão que não sabia fazer fogo!"*

[...]

A educadora confirma a resposta e adianta: *"Abriu outra loja! E depois tinha muitos clientes (...) que gostavam tanto das flores dele! Porque as flores dele tinham, (...) assim uma coisa muito especial, o que era? (...) Cheiravam, uhm! (...) Que cheiro tão bom!"* Um menino diz que era a fruta e a educadora: *"Era a fruta? (...) Não sabemos qual era o cheiro das flores! Mas se calhar algumas teriam o cheiro parecido com as frutas! Não sabemos! (...) Nós não cheirámos as flores!"*

[...]

A educadora, ao olhar para o menino, constata a sua vontade de intervir. De imediato, o Daniel afirma: *"Mas a minha mãe não gosta de cheirar as flores."* A educadora Madalena retorque: *"Pois às vezes, as pessoas têm alergias e não podem cheirar as flores, (...) porque vem o pólen para dentro do nariz e depois causa tosse e espirros! (...) Mas olha, pelo nosso nariz nós podemos cheirar (...) as coisa boas. (...) Podemos não, cheiramos mesmo, que a gente não queira, o cheiro (...) nós cheiramos pelo nariz! Agora a Neusa vai ver aquele saquinho que a Madalena trazia, (...) que acho que está ali em cima da mesa! (...) Que tem lá uma imagem! (...) Traz lá uma imagem que está lá (...) dentro de um saquinho cor de laranja!"*

A Neusa foi buscar e dá à educadora que mostra a todos<sup>171</sup>, perguntando: *"O que é que nós vemos aqui?"* Uns dizem que é uma menina, outros que é uma senhora. Ela pergunta: *"O que é que ela estará a fazer?"* Um deles responde: *"A Cheirar."* A

<sup>171</sup> Uma página de uma revista com uma fotografia da cara de uma rapariga rodeada de flores coloridas. Dá a ilusão de que ela estará a cheirar as flores e que as mesmas terão um cheiro agradável.

educadora persiste: *"Como é que nós sabemos que ela está? (...) Pensamos nós! (...) Mas dá mesmo a ideia que ela está a cheirar! O que é que ela? (...) Como é que ela está a fazer? A sentir o... ?"* Respondem: *"O cheiro."*

[...]

Ri, e continua: *"Agora, sem fazer barulho, vamos fazer uma coisa muito engraçada, que vocês vão gostar muito! Agora vamos para a mesa."*

[...]

Continua a educadora: *"Então vamos ver o que vamos fazer, vamos ver! (...) Eu vou chamar um de cada vez e ver se adivinham a que é que os frascos cheiram? (...) Será que eles têm alguma coisa lá dentro? Será que cheiram a alguma coisa? (...) Será que vocês conhecem os cheiros? Será que há algum cheiro lá dentro?"* O Tomás intervém: *"Deve ser cheiro...?"* Ela responde: *"Não sei! Vamos ver! Se é surpresa? (...) Vocês, (...) vamos começar! (...) Não vale olhar lá para dentro! (...) Vamos cheirar!"*

Abre um frasco e dá a cheirar ao menino que está ao seu lado, o Luís.

[...]

Para identificar o último cheiro 'mistério', a educadora salienta: *"Já cheirámos, (...) mas às vezes o nosso cheiro não chega para identificarmos o que é que nós estamos a cheirar. (...) Às vezes, se nós virmos, (...) quero os rabinhos, (...) Martim, (...) eu quero-te sentado como os nossos amigos! (...) Às vezes, cheirar não chega. Além de cheirar, temos que ver! Para ajudar, (...) oh André, agora és tu? (...) Houve coisas que vocês acertaram logo, foram muito fáceis, o café, (...) mais?"*

[...]

O copo inicia uma viagem de mão em mão, de 'nariz em nariz'. Riem-se, até que a Catarina diz: *"É vinagre!"* A educadora Madalena, entusiasmada, elogia: *"Olha a Catarina, acertou! (...) É o vinagre! É, (...) vai passando, (...) é o vinagre. (...) Serve para pôr onde?"* O Pedro afirma que é para a salada. A educadora concorda e afirma: *"Na salada. (...) É o vinagre (...) que é feito do vinho."* Eles riem-se e alguns: *"Brr ..."*

A educadora continua: *"Vês, quando a Catarina viu, ela descobriu logo! Não foi só com o nariz, o olfacto! Ela percebeu, logo que aquilo era vinagre!"*

[...]

São 14.45 Horas.

Como a educadora Madalena nos informou, as histórias e os livros fazem parte das experiências educativas que proporciona ao grupo. O livro eleito pela educadora narra a história do 'Dragão das Mil Flores', uma história divertida que evidencia a imaginação e, ao mesmo tempo, releva a questão das diferenças entre as pessoas (neste caso entre os dragões!).

As crianças, na sua maioria<sup>172</sup>, deixaram-se envolver pela 'magia' da história que a educadora leu de forma ritmada e expressiva, ao mesmo tempo que permitia a observação das ilustrações do livro. Livros, histórias e conversas entusiasmam as crianças nesta fase pré-escolar e através delas a *"criança desenvolve-se como um pensador e um falante, de forma interactiva"* (Roldão, 1994, p.139).

Após ter lido a história, a educadora Madalena, provocou um momento de interacção verbal com as crianças baseado no questionamento. Foi o momento do dia

<sup>172</sup> À excepção do Martim e da Catarina que conversaram insistentemente. O André resistia a uma boa soneca!

em que a educadora recorreu a esta estratégia com maior insistência. Citando Vieira & Vieira (2005, p.57), "*é, pois, difícil, encontrar no acto educativo situações que não envolvam o questionamento, dadas as múltiplas finalidades (...) que as questões possuem*".

Este momento, objectivado mais no recordar da história do que na sua compreensão, desenvolveu-se num sentido unidireccional – questão colocada pela educadora/resposta da(s) criança(s) – e centrou-se, basicamente no conteúdo da história. Podemos afirmar que, numa primeira parte, as questões se centraram no recordar da história e não permitiram que o pensamento da criança fosse para além dessa 'realidade'. Foram, sobretudo, utilizadas questões do tipo convergente que não solicitaram capacidades de pensamento muito elaboradas. Os autores antes citados salientam que a investigação desenvolvida em sala de aula tem mostrado que as questões são, muitas vezes, utilizadas pelos professores apenas com o intuito de recordar

Exceptua-se desta lógica, o momento em que as crianças, ao observarem as ilustrações do livro, perguntam "*Qual é que é a mãe?*". Neste caso, a educadora Madalena incentivou as crianças a pensar e a encontrar uma resposta assente entre o observável e o racional – "*Penso que deve ser! Porquê, (...) porque é que vocês dizem que é a mãe? Porquê? (...) Porque é que vocês acham?*"

Asseveramos também que, algumas das questões, tiveram resposta através das palavras da própria educadora. Neste caso, e ao contrário do que tinha sido observado em narrativas anteriores, a educadora acabou por retirar algum espaço à intervenção pensante e comunicativa da criança.

A dimensão da história, que assinalava as diferenças entre as pessoas e a necessidade de as olhar com um sentido positivo, talvez pudesse ter sido objecto de maior relevo e conteúdo nas interacções verbais observadas, podendo, para isso, a educadora eleger questões de nível cognitivo mais elevado.

Na segunda parte da interacção, desenvolvida a partir da observação de uma fotografia/imagem de uma revista apresentada pela educadora e do jogo de identificação de substâncias através do olfacto, o questionamento utilizado, para além da compreensão, visou uma maior agilização do pensamento das crianças. Ao invés das questões colocadas sobre o conteúdo da história, as questões agora colocadas pela educadora Madalena, incitaram as crianças a pensar individualmente e em grupo, a partir de relações que tiveram que construir entre a linguagem, as suas capacidades sensoriais e o próprio pensamento. Neste sentido, a estratégia de questionamento utilizada pela educadora também concorreu para o desenvolvimento das capacidades comunicativas que "*constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo*

e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico" (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.33).

Na ilustração deste momento, situamos a comunicação da educadora Madalena numa dimensão ou estilo estruturante, com um estilo didáctico misto-flexível (Altet, 1988) que concorreu para a promoção da construção do pensamento crítico das crianças. A educadora entende que *"a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento (...)"* (ME., 1997, p.79).

Durante o dia, a educadora conjugou nas suas interacções verbais diferentes comportamentos, entre os quais: forneceu objectivos às crianças; explicou factos; dirigiu-se a crianças individualmente e ao grupo, respondeu às solicitações das crianças; iniciou algumas respostas que as crianças completaram; deu exemplos; chamou as crianças sempre pelo nome; fez elogios e encorajou; apelou a comportamentos mais assertivos e de acordo com regras de convivência social. Em termos não verbais: manteve-se junto do grupo de crianças; deslocou-se pelas várias áreas de trabalho; acenou com a cabeça; utilizou o gesto quando comunicou com as crianças; na maioria das interacções deu tempo à criança para responder.

Sobre este dia observamos que foi dado pouco espaço para a criança brincar<sup>173</sup>, apesar de entendermos que a metodologia utilizada não deixou de acentuar o lúdico, a vida quotidiana da criança e lhe permitiu tempo e espaço para aprender. Porém, como é dito por Pimentel (2007, p.226), *"(...) o jogo gera zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu próprio repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento."*

---

<sup>173</sup> Dentro da sala, nas áreas organizadas para tal, durante o horário lectivo. As crianças tiveram, no entanto, fora da sala e em horário de recreio, oportunidade para brincar.

### 3. O Dia-a-dia na sala da educadora Madalena – o nosso segundo dia<sup>174</sup>

#### 3.1 Primeira narrativa e reflexão: "A Trovoada e a Festa da Páscoa"

Às 9.15 Horas já estão sentados e a Catarina, orientada pela educadora, começa a marcar o dia no calendário exposto no biombo. A educadora está junto dela, encostada à bancada de água e diz, olhando para todos: "*Então vamos lá olhar, para ver, (...) ontem foi que dia? (...) Ainda se lembram? (...) Ontem foi se... (...) gunda. Hoje é...*"

[...]

A Catarina está junto dela e vai marcar de novo. A educadora elogia: "*Isso! Boa! (...) Então e olhem lá para o tempo! (...) O que é que vocês acham?*" O João intervém: "*Ontem teve trovoada!*" A educadora responde: "*Esteve, mas foi ontem! (...) Está sol? (...) Continua a estar nublado, hoje?*" Uns dizem que sim, outros que não. Ela insiste: "*Está? (...) Oh Catarina vai lá ver! (...) Hoje parece-me que está mais sol, deve haver poucas nuvens.*" Alguns concordam. A Catarina marca no calendário.

[...]

Da mesa, o João intervém de novo: "*Se houver trovoada à noite, quem é quem vem cá à escola marcar o tempo?*" A educadora responde: "*Pois é! (...) Uma boa observação! (...) Como é que nós havemos de fazer isso? Não é?*" A Neusa diz: "*Não sei!*" O João continua: "*Se calhar temos que pôr a trovoada.*" A educadora intervém e afirma: "*Logo à tarde vamos ver (...) se logo à tarde estiver o céu (...) com quê? (...) Para haver trovoada tem que haver o quê? (...) Para haver trovoada tem que haver o quê?*" O João diz que tem que haver nuvens e a Neusa diz que aparecem logo relâmpagos.

[...]

A educadora pergunta calmamente: "*Olhem lá! O que é que é preciso para haver trovoada? (...) Logo à tarde nós vamos ver, se houver! (...) Como é que se põe o céu?*" Ouve-se um dizer: "*Cinzento.*" Ela repete: "*Cinzento, com as nuvens mais escuras, mais cinzentas! Com as nuvens a tapar o céu todo! (...) Às vezes, quando o céu fica assim, e às vezes há um ventinho! (...) Que quer dizer que vem lá a chuva e a trovoada!*"

[...]

Mas da mesa vem novamente: "*Oh Madalena, a minha madrinha já sabe tudo disso! Aquilo tem electricidade mas (...) vai para aquilo!*"

[...]

Ela vira-se de novo e pergunta: "*Sabem porque é que não nos podemos pôr debaixo das árvores, na trovoada, (...) quando há trovoada?*" Desloca-se para junto da mesa e pergunta: "*Porque será? Nem em sítios muito altos! (...) Nem em coisas de metal?*" O João afirma que é porque a trovoada tem fogo.

[...]

Depois a educadora afirma: "*Bom, eu agora vou perguntar uma coisa. (...) Eu quero saber! (...) Então quem é que perguntou lá em casa (...) o que é a Páscoa?*" Estão todos muito atentos com o olhar fixado na educadora. A Maria diz: "*Eu perguntei, mas ninguém sabe!*"

[...]

<sup>174</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.110 e a p.134.

Pega numas folhas A4 que tinha junto da revista e mostra-as. São folhas impressas a partir da Internet. Continua a dirigir-se às crianças: *"Sobre o que é a Páscoa! (...) Olhem, aqui diz assim, posso ler? (...) o que é a Páscoa? (...) É uma pergunta, (...) tem um ponto de interrogação. (...) É este que faz assim<sup>175</sup>, (...) e depois tem uma bolinha em baixo. (...) Quando nós vemos este ponto de interrogação, (...) é este que faz assim (...) e depois tem uma bolinha em baixo. (...) Quando nós vemos este ponto de interrogação, (...) querem ver como é?"*

[...]

Alguns já não estão muito atentos e conversam. Depois no Leste da Europa, nos Estados Unidos, no Brasil e no final a educadora Madalena: *"É engraçado, (...) em cada sítio a sua tradição!"*

[...]

São 10.35 Horas.

Desta narrativa destacamos dois momentos. O primeiro ilustra a participação das crianças e a disponibilidade da educadora Madalena para as ouvir e integrar a sua participação na gestão quotidiana. O segundo momento diz respeito à intervenção da educadora e ao seu modo de 'exposição' da festa da Páscoa.

No início da manhã, durante o registo no calendário e no registo das condições climáticas, o João intervém e introduz o 'tema' da trovoada. A educadora tenta não deixar o menino sem resposta e vai reagindo às questões colocadas, retorquindo também com outras questões.

O interesse do João e de alguns dos restantes 'amigos'<sup>176</sup>, resultante da sua curiosidade sobre os fenómenos naturais, levou a educadora a promover a interacção dialógica sobre a trovoada. Como salientam Martins et. al. (2009, p.12), *"no jardim de infância, [as crianças] devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais (...)."*

Embora o fenómeno não pudesse ser naquele momento observado, a interacção verbal desenvolvida, apoiada em interacções não verbais, concorreu para que as crianças elicitassem o seu pensamento, evocando e recordando momentos já vividos. As questões colocadas pela educadora Madalena, para além de suscitarem o interesse, e agilizarem o pensamento das crianças, também contribuíram para o enriquecimento do seu conhecimento. Progressivamente, a criança aprende a estabelecer relações entre ideias e assim constitui as bases de desenvolvimento de ideias mais complexas e estruturadas. Como os mesmos autores (2009, p.13) referem a *"procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança"*

---

<sup>175</sup> Com um dedo desenha o ponto no vazio.

<sup>176</sup> Como a educadora trata as crianças.

*configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa."*

A estratégia de questionamento utilizada pela educadora Madalena encorajou as crianças, particularmente o João, a explicitarem o seu pensamento, a explicitarem as suas assunções e a identificarem informação relevante (Tenreiro-Vieira, 2004 apoiada nos estudos de Paul et al., 1990; Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989 sobre as estratégias promotoras do pensamento crítico). Tal acção suporta-se na ideia de que o pensamento crítico *"is a learning strategy that aids the learner to process and integrate information more deeply"* (Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel, 2009, p.1).

Se neste primeiro momento a educadora deu 'voz' à criança e à expressão do seu pensamento, no segundo momento é a 'voz' da educadora que mais se pronuncia sobre a época festiva que se aproxima – a Páscoa. Aproximamos esta acção da educadora ao modelo de ensino expositivo, já que foi a sua 'voz' que se ouviu e as crianças foram os seus ouvintes activos.

A escolha da educadora Madalena pode não ter sido a mais apropriada em virtude da heterogenia do grupo. Como decorre da narrativa, algumas crianças foram-se mostrando menos interessadas à medida que a 'voz' da educadora se continuava a ouvir. Tal pode significar que a estrutura cognitiva destas crianças não lhe permitiu lidar com novas ideias e relações, pois como sabemos estas estruturas são influenciadas pelo conhecimento das crianças mas também pela sua maturidade e desenvolvimento. Como nos afirma Arends (2008), o significado de novos conteúdos só pode emergir se estes estiverem ligados a estruturas cognitivas já existentes, decorrentes de aprendizagens anteriores.

A exposição da educadora, centrada no conhecimento declarativo, foi, no entanto, clara e desenvolvida com entusiasmo. Estas características e a utilização de alguns organizadores prévios<sup>177</sup>, considerando que estes são suportes para as novas aprendizagens, podem ter contribuído para que as crianças mais velhas mantivessem o interesse até ao final. A educadora Madalena apresentou às crianças laços de pertença social e da cultura e tradição portuguesas e mostrou, numa perspectiva multicultural, outras formas de viver a Páscoa.

Às interacções verbais da educadora (elogio, questionamento, chamada de atenção, exposição) aliamos interacções não verbais de reforço, incentivo ou motivação (acenar de cabeça, gestos com as mãos, sorrisos, diferentes expressões faciais, ritmo vocal, olhar focalizado numa criança ou distribuído pelo grupo).

---

<sup>177</sup> Entre outros: a principal personagem do Natal e da Páscoa – Jesus; mudança – ovos e pintainhos; reprodução – coelhinhos.



### 3.2 Segunda narrativa e reflexão: "Escolher entre quatro actividades apresentadas pela educadora"

São 11.00 Horas. Depois do lanche e de um pequeno recreio as crianças voltam à sala. Sob solicitação da educadora Madalena reúnem-se na área dos livros, onde se sentam nas almofadas. Também a educadora está sentada com eles.

Começam, por iniciativa da educadora, a cantar uma canção sobre a Primavera. A educadora canta e todos a acompanham. No final da canção, a educadora informa-os: *"Agora, eu tenho uma história para vos contar (...) sem livro! (...) Há histórias que a Madalena não precisa de ter nada escrito, porque são histórias que a Madalena já contou muitas vezes, (...) já ouviram contar muitas vezes e vocês, algumas também já são capazes de contar! (...) Nós vamos, o nosso cérebro, a nossa cabeça, nós vamos começando a (...) a fixar as coisas, (...) ficam cá na nossa cabeça, na nossa memória. Mas há outras que não! (...) Esta história, a Madalena ainda não sabe muito bem! (...) Que ainda não contou muitas vezes! (...) É uma história da Rússia!"* Em cima dos joelhos tem uma folha A4 manuscrita com a história. A interacção verbal foi acompanhada de gestos, sorrisos e expressões faciais diversas.

[...]

São 11.35 Horas e a educadora termina o conto. Contou-o com muito ritmo e expressão.

[...]

Aproveitando a resposta das crianças e o seu entusiasmo, a educadora Madalena afirma, olhando para todos: *"Agora (...) tenho ali umas propostas. (...) Então é assim, (...) as propostas de trabalho que a Madalena tem ali para os meninos, (...) oh Martim, deixa lá arranjar a mantinha! (...) É assim, nós temos (...) ontem eu tinha prometido aos meninos que ia trazer (...) café, mais (...)?"* O Tomás responde entusiasmado e a bater as palmas: *"Chocolate e canela!"* A educadora, a sorrir e a olhar o Tomás, solicita: *"Calma! (...) Café, canela e mais? (...) E chocolate, para experimentarmos a fazer o quê?"* O Tomás intervém de novo: *"Aquarela."* A educadora Madalena acena positivamente com a cabeça e diz: *"Para fazermos pintura como se fosse aquarela. (...) Temos que misturar com quê? (...) Se é aquarela temos que misturar com quê?"* Ouve-se um dos meninos dizer que é com água. A educadora reforça a ideia: *"Está mesmo a dizer! (...) Aquarela, vem de água! (...) Temos que misturar com água. (...) Então é assim! Olha, (...) então é assim! (...) Neusa queres ouvir, queres ouvir?"*

[...]

A educadora Madalena continua: *" (...) Então é assim, uma das propostas é irmos fazer a pintura (...) com o café, a canela e o chocolate. Claro que é assim! (...) Estas actividades não são actividades para todos ao mesmo tempo. (...) Vocês já sabem! Nós vamo-nos dividir por grupinhos de trabalho e cada um vai fazer (...) e depois vamos rodando, (...) que é assim que nós fazemos sempre. (...) Pronto! Dois meninos vão fazer essa pintura, dois de cada vez! (...) Quando aqueles acabarem, podem ir outros. Outros, nós combinamos que íamos (...) André, escuta amigo, nós combinámos que íamos decorar, o nosso raminho (...) do quê? (...) Da (...) Pás... Páscoa! Então (...) vamos pôr três meninos a trabalhar, (...) depois vou perguntar para onde é que vocês querem ir, cada um vai escolher. (...) Agora ainda estou só a dizer o que vamos fazer. (...) Dois meninos (...) para a pintura, três meninos para o raminho da Páscoa, (...) que vamos decorar o raminho da Páscoa, depois, (...) eu tenho ali também, que a Madalena foi procurar e encontrou, (...) encontrou muitas imagens que têm a ver com a Páscoa. (...) Têm folares, têm ovos. (...) Então eu vou propor aos meninos que (...) dois meninos também vão fazer, (...) depois também vão alterando, (...) que vão fazer recorte, (...) que vão procurar, naquele, naqueles papéis que a Madalena trouxe (...) que até são do Modelo, dos supermercados (...) Martim, tu não estás a ouvir! (...) Pedro! Tu não estás a ouvir, depois não sabes! (...) Eu pergunto e*

*depois vamos decidir e depois, vamos rodando pelas actividades. (...) Outros dois meninos vão sentar-se noutra mesa a recortar (...) as (...) imagens relacionadas com a Páscoa, para depois fazermos umas colagens. (...) E ainda há outros meninos, que podemos fazer quatro grupos, ou três, que vão (...) fazer um desenho, muito bonito da história que ouvimos (...) sobre a história que nós estivemos a escutar. Agora (...) uhm! (...) Então é assim, agora vou perguntar onde é que cada menino quer ir trabalhar (...) e depois vamos rodando, rodando pelas outras áreas! Portanto, (...) eu agora vou perguntar ao João. O João, o que é que quer ir fazer, destas todas que a Madalena disse!" O João responde, olhando para a educadora: "Computador." A educadora retorque indignada: "Oh, João, o que é que eu estive a dizer? Tu não escutaste nada do que a Madalena disse, pois não? (...) Quais foram as propostas que a Madalena fez aos amigos? (...) Quem é que é capaz de ajudar o João?"*

[...]

O Luís, o Tomás e a Catarina, três dos meninos mais velhos, escolhem ir decorar o raminho da Páscoa.

A Catarina quer ir para a pintura e a educadora pergunta: "*Quantos meninos já há na pintura? Dois, (...) então já está cheio! (...) Já não podes! (...) Estes amigos agora vão para o desenho, depois rodamos, está bem? (...) Vamos buscar uma folhinha!*" O Gabriel, O André e a Catarina anuem a sugestão da educadora.

[...]

A educadora sugere ao Pedro que vá mexendo outra mistura e que o faça devagar para não sujar a blusa. O Daniel também está junto dela e a educadora dá-lhe outro boião para misturar.

[...]

Na mesa oval, o Gabriel desenha e, na sua 'ronda' pelas mesas, a educadora Madalena pára junto do menino, olha para o seu desenho e elogia-o, afirmando ao menino que está muito bonito e colorido.

[...]

Está quase na hora do almoço. O Daniel e o André pedem para ir brincar para a garagem. A educadora permite mas recomenda-lhe para não desarrumarem muito, pois está quase na hora do almoço.

Passando pela zona da mesa onde o Gabriel e a Catarina estão a pintar, elogia as suas pinturas e afirma que, além de estarem 'giras', também cheiram muito bem.

[...]

São 12.15 Horas.

Após a apresentação do conto tradicional russo, que expõe o coelho e os ovos como símbolos da Páscoa, a educadora Madalena propõe ao grupo o desenvolvimento de quatro actividades. A proposta é feita na área dos livros onde ouviram o conto.

A exposição feita pela educadora foi clara, embora o João, no momento da escolha, tivesse demonstrado vontade de realizar outra actividade<sup>178</sup>. Na exposição das propostas, a educadora enunciou as actividades a desenvolver bem como alguns dos seus objectivos e materiais necessários. Duas das propostas da educadora concretizam 'ideias' do dia anterior – a pintura com 'aguarelas'<sup>179</sup> e a decoração do

<sup>178</sup> Atribuímos a resposta do João a alguma falta de concentração durante a exposição das propostas da educadora. O menino falou com o 'amigo' a seu lado, brincou....

<sup>179</sup> Mistura de algumas das substâncias utilizadas no jogo de identificação dos cheiros realizado no dia anterior: café, canela e chocolate misturados com água.

ramo da Páscoa; outras duas decorrem também do 'tema' que serve de mote a esta semana pedagógica – a Páscoa (recorte/colagem de imagens alusivas à Páscoa e desenho sobre o conto russo).

Incluiu também, na sua exposição, a estratégia de organização/gestão do grupo durante a realização dessas actividades – número de crianças que em simultâneo podem realizar a actividade e rotatividade entre elas. De acordo com as suas palavras (dirigidas ao próprio grupo) e, como se percebe pelo ambiente criado na sala, esta forma de organização/gestão parece ser habitual no quotidiano pedagógico. As crianças respeitaram, sem dificuldade, o procedimento estabelecido como regra social da sala.

A acção da educadora resulta de um planeamento prévio, organizado e cuidadoso (Pinazza, 2007), elegendo um tema de trabalho conjugado com as capacidades e competências das crianças.

A educadora Madalena oferece a cada criança o direito de escolha da actividade que quer realizar, embora seja ela a indicar o leque de actividades e a designar a ordem de escolha, nomeando cada criança, sob um critério evidente – a sequência/posição na roda, iniciando a nomeação das crianças pelo seu lado direito. As duas últimas crianças a serem nomeadas, aparentemente, aceitaram sem qualquer constrangimento as oportunidades restantes – fazer o desenho sobre o conto russo. Numa perspectiva individualista de participação, a cada criança deve ser permitido o direito de tomada de decisão (Oliveira-Formosinho, 2007) e como Meirieu (1998, p.31) nos comunica "*educar alguém é ensiná-lo a pensar por si mesmo e a realizar apenas as acções que terá livremente decidido.*" A acção observada pode não ser a mais adequada a tal intenção.

Nesta fase inicial, as actividades nas áreas, incluindo o jogo simbólico, não foram, por indicação da educadora alternativas a considerar. No entanto, essa alternativa veio a confirmar-se, no final da manhã, por solicitação de dois meninos e anuência da educadora. Anuir o direito ao jogo, de forma sistemática, será assumir que na "*brincadeira são empreendidas acções coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstracto*" (Pimentel, 2007, p.227).

No desenvolvimento das actividades, a educadora Madalena mantém, sobretudo, uma atitude orientadora mas também de supervisão, reservando às crianças a autonomia necessária para a execução das tarefas e libertação da sua criatividade. Construir a autonomia é aprender a tomar decisões, fruto da utilização do pensamento estruturado que a criança vai construindo. Libertar a criatividade é permitir a "*capacidade de responder emocionalmente e intelectualmente a*

*experiências sensoriais" e exerce "uma influência mais forte sobre o domínio afectivo, e tem relação com a expressão pessoal e a interpretação de emoções, de pensamento e ideias (...)" (Moyles, 2002, p.82).*

Em caso de maior dificuldade na execução da tarefa, a intervenção da educadora foi de ajuda ou de 'dar exemplo', mostrando às crianças mais velhas como proceder no caso da decoração do ramo da Páscoa<sup>180</sup>. Enquadramos esta forma de intervir nas palavras de Doise & Mugny (2002, p.52), quando estes, sustentados em Vygotsky, afirmam: "*O que uma criança pode fazer hoje colaborando com outrem, pode fazê-lo sozinha amanhã (Vygotsky, 1962, p.104). Ao interagirem umas com as outras, ou com os adultos, as crianças não produzem apenas organizações cognitivas mais elaboradas do que aquelas que eram capazes antes desta interacção, mas tornam-se, depois desta interacção, capazes de retomar sozinhas as suas coordenações.*"

Das suas interacções verbais, com o grupo ou individualmente, destaca-se o elogio e o incentivo ao desenvolvimento das tarefas em função das capacidades e competências que ela sabe que as crianças possuem. Com a Catarina, por exemplo, a educadora Madalena usou algum 'sentido crítico', pois como a própria afirmou à menina ela era capaz de fazer melhor. A educadora Madalena continua a ser muito expressiva e a encorajar a participação qualitativa e avaliativa das crianças nas/e sobre as tarefas. Questiona-as sobre o que estão a fazer e leva-as a expressarem o sentido, por exemplo, dos seus desenhos.

A avaliação parece ser uma rotina institucionalizada que permite a exercitação do pensamento das crianças. "*Thinking routines are tools for thinking that support the development of students as self-directed learners and promote learning for understanding. (...) The thinking routines also support early childhood goals of providing children with developmentally age appropriate practices (Bredenkamp and Copple, 1997) as they engage children in making personal connections and expanding on those"* (Salmon, 2008, p.458 - 459).

As suas interacções não verbais mantêm uma certa constância que se manifestam na sua deslocação entre os espaços por onde as crianças se distribuem, pela observação da execução das tarefas, por sorrisos e por acenos positivos ou negativos.

---

<sup>180</sup> Entre o material a ser utilizado constava a esferovite onde eram contornados os moldes fornecidos e depois recortados ou picotados. Nessa fase, a educadora ajudou as crianças, dada a sua dificuldade em 'destacar' a figura recortada ou picotada.

### 3.3 Terceira narrativa e reflexão: "Os coelhinhos e a raposa descobrem os ovos da Páscoa. Última-se a decoração do raminho da Páscoa"

São 13.45 Horas e, após o almoço, todos estão reunidos à volta da mesa oval.

[...]

Sentada com as crianças, à volta da mesa, a educadora Madalena começa por lhe perguntar se ainda se lembram da história que ouviram de manhã. Mediante um enorme sim, a educadora questiona, de seguida, se também ainda se lembram da missão que os coelhinhos tinham que fazer. A resposta das crianças é imediata e quase em uníssono, alguns deles respondem que os coelhinhos tinham que esconder os ovos.

A educadora Madalena comunica então às crianças que se lembrou de um jogo que todos poderiam fazer de seguida: como se já fosse dia de Páscoa ela podia esconder os ovos e os coelhinhos podiam tentar encontrá-los.

Antes de iniciar o jogo e de explicitar mais pormenorizadamente as suas regras questiona as crianças sobre a cor dos ovos da história. Sem dificuldade, a maioria do grupo vai relembando: cor de laranja, vermelho, verde, amarelo, azul, castanho.

A educadora Madalena levanta-se e dirige-se ao armário ao lado da bancada de água e traz na mão alguns 'ovos'<sup>181</sup> embrulhados em papel celofane. Mostra-os às crianças e estas mostram-se muito entusiasmadas. Pergunta a educadora: "*Olhem! (...) Havia algum desta cor? (...) De que cor é este? (...) Desta cor havia algum? (...) E desta? (...) Vamos lá contar quantos são? (...) Um, (...) dois, (...) três, (...) quatro, (...) cinco, (...) seis*". As crianças vão respondendo sem dificuldade às questões colocadas e acompanham-na, em simultâneo, na contagem dos 'ovos'.

Depois expõe as regras do jogo, pausadamente esclarece que é ela, que é um 'grande coelho', quem vai esconder os ovos. Dois meninos de cada vez vão procurá-los e os outros ficam a ver, sem dizer!

[...]

"*Agora, (...) então agora vamos dizer ao coelhinho (...) Martim e ao coelhinho André...*" A Neusa intervém e pergunta: "*E a raposa?*" A educadora responde olhando para a menina: "*Agora são só os coelhinhos, (...) mas olhem, (...) também podemos ter uma raposa! (...) Eles os dois são os coelhinhos, (...) querem encontrar os ovos e há uma raposa que também quer. (...) Vamos ver quem é que os encontra primeiro. (...) Se são os coelhinhos ou se é a raposa? Ao todo quantos é que temos que encontrar? (...) Quantos é que nós escondemos? (...) André!*" Um dos meninos responde que são seis e ela continua: "*Seis. (...) Então o coelhinho Martim, (...) o coelhinho André e a raposa Catarina vão procurar os ovos! (...) Agora mesmo! (...) Vamos embora! (...) Todos! (...) André a procurar os ovos! (...) Vamos embora! (...) Vamos ver!*"

[...]

Passaram 35 minutos.

[...]

Volta à mesa da decoração do ramo da Páscoa e pede ajuda ao Tomás para colocar o ramo dentro do recipiente/vaso de plástico. O Tomás vai colocando pedras dentro do recipiente e a educadora Madalena segura o ramo e vai ajudando a ajeitar as pedras. De seguida diz: "*Já está! (...) Agora vamos buscar cola, (...) cola branca que a outra não deve dar!*" O Tomás vai buscar a cola e a educadora continua: "*Tomás vamos pôr assim.*" Pincela um bocadinho do ramo e cola um dos moldes. Faz apenas uma vez para demonstrar aos meninos. O Tomás e o Luís encarregam-se dos restantes. A educadora incentiva-os: "*São vocês que colocam! (...) Eu só fiz um para vocês verem! (...) É assim mesmo!*"

<sup>181</sup> Papel enrolado no formato de um ovo e embrulhado em papel celofane.

[...]

Levanta-se e dirige-se ao Tomás e ao Luís que estão a colar mais folhas na árvore. Pergunta-lhe: "*Querem ajuda?*" Os meninos acenam positivamente e sorriem. Ela ajuda-os a colocar/pressionar as folhas com a cola no ramo seco.

[...]

Ao armário vai buscar um rolo de fio de coco. Corta um pedaço e queixa-se de que já não vê bem! Nas imagens de esferovite faz um pequeno furo e tenta enfiar o fio de coco. Não consegue, pois o fio é muito fininho e a figura cai. Tenta de novo e ... já está! Agora ata-o no ramo de Páscoa e recomenda ao Tomás e ao Luís: "*Olha, com o pico podem ir fazendo o furinho nas coisas! (...) Assim como eu fiz! (...) Se não eu é que faço o trabalho! (...) Olha, põe em cima da mesa, para não te picares!*"

A educadora Madalena coloca fio noutra figura de esferovite. Entretanto, o Tomás encontra outra solução – espeta a figura de esferovite num ramo, sem a furar. A educadora apercebe-se e elogia o menino, dizendo-lhe que foi uma boa ideia. Já não é preciso mais fio de coco.

[...]

São 15.05 Horas

A mesa oval<sup>182</sup> continua a assumir-se como um dos principais locais de encontro, de conversas, de propostas e de realização de actividades e de tomadas de decisão sobre as mesmas. Novamente, sem um sentido comparativo, a mesa oval aparece como o principal "*cenário escolhido para a discussão de problemas, a negociação, a tomada de decisões*" (Vasconcelos, 1997, p.153<sup>183</sup>). À volta da mesa oval, as crianças e a educadora têm-se revelado confortáveis, em segurança e com confiança para ouvir, comunicar, interagir, propor, decidir, negociar, cantar, rir ou jogar.

A educadora Madalena começa por questionar as crianças sobre o conto russo, anteriormente ouvido e, percebemos na sua estratégia o objectivo de agilizar a memória das crianças e, ao mesmo tempo, de as disponibilizar para a proposta seguinte – o jogo, 'os coelhos procuram os ovos'. Não foi preciso uma estratégia laboriosa; como sendo habitual, as interacções verbais e não verbais que a educadora estabelece com as crianças têm-se revelado '*fios condutores*' suficientes para incentivar as crianças a participarem nas suas propostas.

A explicitação das regras do jogo, simples e clara, foi feita pela educadora, dirigindo-se a todas as crianças sentadas à volta da mesa oval. Durante a explicitação das regras aceitou facilmente a sugestão de uma das crianças que, não alterando o seu principal objectivo, incluiu mais uma personagem (a raposa) na 'procura dos ovos' da Páscoa. Esta disponibilidade, para aceitar as sugestões das crianças, já a tínhamos observado em outros momentos ou situações.

<sup>182</sup> Também na área dos livros presenciámos um momento de história, conversa e apresentação/escolha de actividades a realizar pelo grupo.

<sup>183</sup> A propósito da 'Mesa Redonda e da prática da Ana'.

O jogo desenvolve-se com a participação das crianças em pequenos grupos (coelhos e raposa) que, sob orientação verbal da educadora, partem à descoberta dos 'ovos'. Esta orientação, em diversos momentos, revelou-se fundamental e permitiu, através da relação entre a linguagem verbal, o pensamento e a utilização sensorial<sup>184</sup>, que os objectos fossem encontrados: "*Estás a ficar quentinho! (...) Ai, agora já está a ficar mais frio! (...) Está muito quentinho! (...) Vá ainda faltam outros três! (...) Está tudo frio! (...) A Catarina está um bocadinho quentinha! [...]*". Os '*andaimos verbais*' utilizados pela educadora Madalena, encarados como indutores do conflito sociocognitivo, introduzidos "*pelo ponto de vista divergente do outro*" intervêm "*de maneira activa na própria construção do raciocínio*" (Doise & Mugny, 2002, p.240). Concomitantemente, entendemo-los à luz da inter-relação existente entre a linguagem e o pensamento, aqui traduzida na competência da criança para descodificar a linguagem do adulto e a partir dela agilizar o seu processo de raciocínio, pensamento. Ou, usando as palavras de Sousa (1993, p.37), na sua alusão a Vygotsky, "*trata-se de sinais que provêm essencialmente do meio cultural, das pessoas que nos rodeiam e que ajudam a "construir a criança em desenvolvimento". (...) Consequentemente os sinais antes de serem meios de actividade interna são, por excelência, mediações externas dos instrumentos oferecidos pelo meio cultural do sujeito. Um desses sinais é a linguagem*".

Observámos que a participação no jogo se fez com interesse, alegria e entusiasmo, implicando-se as crianças efectivamente nas regras e objectivos do jogo. Como salienta Wetton (2004), jogar é um meio diferente através do qual as crianças desenvolvem a emergência das suas capacidades motoras. No jogo realizado, acima dessas capacidades motoras, elevaram-se outras, nomeadamente: orientação no espaço, capacidade para observar e descobrir, conjugar a linguagem e o pensamento no sentido do raciocínio explícito de encontrar um objecto escondido, procurar individualmente mas concorrer para os resultados do grupo. A emergência e a exercitação conjugada de tais capacidades podem ser consideradas estratégias promotoras de espaços e de tempos necessários à construção do pensamento estruturado da criança.

Ainda no âmbito desta narrativa, não podemos deixar de elicitar a aceitação da 'ideia' do Tomás para resolver um 'problema' que se estava a revelar de difícil resolução para a educadora<sup>185</sup>. O Tomás, não só viu a sua hipótese aceite, como ainda foi elogiado e assim apoiado no desenvolvimento do seu auto conceito positivo e da

---

<sup>184</sup> Fundamentalmente a visão.

<sup>185</sup> Quando a educadora tenta usar o fio de coco para pendurar as figuras no ramo da Páscoa e o Tomás encontra outra solução – espeta a figura de esferovite num ramo, sem a furar.

sua aprendizagem. A educadora Madalena seguiu o caminho intelectual da criança em vez de a preceder (Postic, 2007).

### **3.4 Quarta narrativa e reflexão: "O que já sabemos sobre a Festa da Páscoa"**

São 15.07 Horas

As crianças continuam a desenvolver as actividades e a educadora Madalena continua a ajudar o Tomás, o Luís e a Maria (que se juntou aos meninos) a decorar o raminho da Páscoa.

A educadora, junto deles e observando o ramo elogia: *"Está lindo!"*

[...]

À mesa só faltam o Martim e o André. A educadora vai arrumando alguns materiais. Chega junto da mesa, senta-se no topo, e pergunta: *"Então vamos lá a ver, (...) quem é que sabe dizer o que é a festa da Páscoa? (...) Quem é que sabe dizer à Madalena o que é a festa da Páscoa?"* A Catarina intervém: *"Eu sei!"* A educadora insiste: *"O que é?"* A Neusa não responde e um dos meninos responde: *"É uma festa!"* A educadora Madalena retorque: *"De quê? (...) O que é que quer dizer a Páscoa?"* O Gabriel responde com entusiasmo: *"Os coelhinhos!"* A educadora repete: *"Os coelhinhos! E é quando acaba o quê?"*

Alguns falam em simultâneo, sem se perceber o que dizem. A educadora persiste: *"É quando acaba o Inverno e começa a Primavera! (...) E porque é que as pessoas, os homens os símbolos da Páscoa? Porque é que as pessoas escolheram os ovinhos e os coelhinhos? (...) Quem é que se lembra? (...) Porque é que foi?"* O Pedro diz que foi para comer. A educadora em tom indignado: *"Foi para comer? (...) Foi por causa disso? (...) Porque é que foi?"* O Tomás responde: *"Por causa de ser a festa da Páscoa."* A educadora, olhando-o pergunta: *"E porquê? (...) Porquê? O que é que o ovo tem lá dentro?"* Alguns respondem: *"Pintainhos!"* Ela sorri e diz: *"É um pintainho (...) que era a tal sementinha que se transforma num pintainho que era a vida! (...) E o coelhinho! Porque é que escolheram o coelhinho também?"* O Luís intervém: *"Porque era o da Páscoa."* Continua a educadora: *"Mas porquê?"* A Neusa diz: *"Porque tinha muitos coelhos!"* A educadora sorri e em tom de elogio afirma: *"Olha a Neusa sabe! (...) Explica lá aos meninos!"* A Neusa repete e a educadora confirma: *"Porque o coelhinho é um animal que tem muitos filhotes, (...) tem muitos, muitos! (...) Então quer dizer que é, (...) que estão sempre a nascer de novo e a Páscoa é isso! (...) É mudança, a nascer de novo! (...) Por isso é que se escolhe o coelho da Páscoa! Vocês hoje vão dizer à mãe, (...) olha mãe, sabes? Nós já sabemos o que é a Páscoa e porque é que o coelhinho e os ovos da Páscoa foram escolhidos para ser os símbolos da Páscoa. (...) Está bem?"* A Neusa e a Catarina são as primeiras a lavar as mãos para irem lanchar.

Chegou a hora do lanche e o tempo lectivo deste dia chegou ao fim. São 15.40 Horas.

De novo à volta da mesa oval, crianças e educadora conversam sobre o que aprenderam sobre a Festa da Páscoa. A conversa, de iniciativa da educadora Madalena e centrada numa estratégia de questionamento, pretende avaliar os conhecimentos declarativos adquiridos pelas crianças sobre a Páscoa.



Na análise desta narrativa não nos podemos desligar do que foi dito na primeira narrativa e reflexão deste segundo dia. Nesse âmbito, salientámos a 'voz' da educadora que predominou sobre a das crianças, numa aproximação ao modelo de ensino expositivo em que as crianças foram, principalmente, ouvintes. Concomitantemente, assinalámos algum desinteresse que algumas crianças foram demonstrando e que associámos ao facto de as suas estruturas cognitivas não lhe terem permitido lidar com ideias novas. As estruturas mentais da criança na fase pré-operatória (entre os dois e os sete anos) são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas (Vieira & Lino, 2007) e a exposição da educadora não terá gerado os *'andaimes'* necessários a uma aprendizagem mais rica sobre a Festa da Páscoa.

Face ao observado e agora narrado, aludimos a Zabalza (1992, p.265) quando o mesmo afirma que *"as novas aquisições, os dados, informações ou situações que se vão oferecendo à criança só são úteis para o seu desenvolvimento na medida em que se convertam para ela em instrumentos novos que lhe permitam conhecer, mais alargada ou intensamente, o mundo que a rodeia e, através desse conhecimento, refazer a sua própria estrutura mental prévia."* Dos conhecimentos declarativos expostos pela educadora Madalena, através da apresentação de alguns organizadores prévios, a memória das crianças registou o que de mais próximo, afectivo, lúdico e racional lhe foi apresentado – os coelhinhos e os ovos<sup>186</sup>. Quando abordámos teoricamente o modelo de ensino expositivo<sup>187</sup> denunciámos que este modo de fazer aprender não será o mais adequado a crianças em idade pré-escolar, a grandes quantidades de informação/conhecimentos e que a sua utilização deverá enquadrar-se num modo de fazer aprender eclético. A acção observada poderá confirmar esta denúncia ou, pelo menos, a da sua não adequação a este contexto específico e, em particular, a este grupo de crianças.

Pensamos que a educadora Madalena ficou consciente de tal facto e que, por isso, até nem insistiu no questionamento sobre aspectos mais 'abstractos', ou de natureza mais cultural ou valorativa sobre a Festa da Páscoa. Certamente, não estava nos objectivos da educadora que as crianças adquirissem um 'saber enciclopédico'. No entanto, mesmo que as crianças não 'dominem' os conteúdos, a introdução de diferentes domínios provoca a sua curiosidade e o seu intelecto, pré disponibilizando-as para as aprendizagens futuras (ME, 1997). Ainda assim, a educadora Madalena foi a *"mediadora do acesso da criança aos sistemas linguístico, (...) de valores, etc. (...)"*

---

<sup>186</sup> 'Personagens' também de jogos em que as crianças participaram, do conto russo que ouviram, dos recortes e colagens que efectuaram...

<sup>187</sup> Abordagem Teórica, Capítulo II.

(Oliveira-Formosinho, 1996, p.83), contribuindo, provavelmente, para a instalação de instrumentos básicos para a vida intelectual e social das crianças.

## 4. O Dia-a-dia na sala da educadora Madalena – o nosso terceiro dia<sup>188</sup>

### 4.1 Primeira narrativa e reflexão: "De novo... as conversas à volta da mesa oval"

São 9.10 Horas. Todas as crianças, à excepção do Tomás, estão sentadas à volta da mesa oval. A educadora Madalena está de pé junto à mesa. Hoje, o Gabriel e o Tomás também já chegaram. O Tomás foi lavar as mãos e, ao voltar, informa a educadora que foi lavar as mãos pois esteve a mexer no cão. A educadora, sorrindo para o menino e dirigindo-se a todos assevera: "Estão a ver, (...) o Tomás não se esquece, quando mexemos nos cãezinhos temos que lavar as mãos!"

[...]

O Tomás diz que o cão é do vizinho. A educadora pergunta-lhe se o cão é pequenino ou se é grande e o Tomás responde que é um cachorro. A educadora Madalena repete e pergunta: "É um cachorro ainda! (...) Olha, vocês ainda se lembram daquele jogo que nós fizemos? (...) Quando a Madalena dizia, qual era a fêmea do cão, que era (...)" Prontamente as crianças respondem: "A cadela." A educadora continua: "E os filhotes?" Logo a resposta: "Cachorros!" E mais interrogações, a educadora vai colocando: "Então e da ovelha, qual era? (...) E do burro? (...) E do cavalo? (...) E do bode? (...) E da galinha? (...) E do pato?" Todos vão, simultaneamente, respondendo acertadamente a cada questão.

[...]

No final de cantarem a educadora, em tom muito expressivo e olhando-os a todos, diz: "Olha, aí, (...) aí cheira-me a qualquer coisa boa!" Alguns respondem que é chocolate e ela returque: "Hum, (...) Hum! (...) A que é que vos cheira? Qual é o cheirinho bom?" Um dos meninos afirma que é a café e ela: "Então, como é que o cheiro está para ali e vem para aqui? (...) Tem pernas?" Outro responde que é porque a porta está aberta! A educadora insiste: "Tem pernas? (...) Quem é que traz o cheirinho?" O Luís responde que é a Manuela e a educadora returque: "A Manuela, (...) ela pegou no cheirinho e traz o cheirinho na mão?" O João responde que é o fumo. A educadora insiste: "O fumo? (...) Eu não vejo fumo!" O Tomás intervém e afirma: "É o ar!". A educadora sorri e confirma: "É o ar! (...) As partículas do ar transportam e nós não o vemos, ou vemos o ar?" Alguns respondem que não e ela continua: "É transparente! (...) Mas sentimo-lo! O ar (...) transporta (...) as partículas do ar transportam os cheiros. (...) Uns agradáveis, outros menos agradáveis! (...) Olha, como é que nós podemos sentir, olha! Quando há muito vento, (...) nós sentimos o ar, a bater na nossa cara. Não é? (...) Olha, e quando nós pomos perfume, depois o perfume (...) se nós fizermos assim com o perfume, deixamos de vê-lo, não deixamos? Mas podemos senti-lo! Como? (...) Assim com o nosso nariz."

[...]

O Tomás pergunta se foram as máscaras dos coelhos e a educadora responde: "Hum, parece-me que não foi isso que nós conversámos! (...) A (...) que íamos fazer uma pequena lembrança para oferecermos (...) e para vocês! (...) Não é só para a mãe (...) é para vocês no dia da Páscoa, porem na vossa mesa, (...) porque na Páscoa gostamos de comer o que nós gostamos! (...) As amêndoas, o folar, (...)"

[...]

Alguns aguardam calados e a educadora Madalena volta com uma caixa de ovos. A Neusa pergunta: "São verdadeiros?" A educadora responde: "São verdadeiros."

<sup>188</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.135 e a p.151.

(...) *Ovinhos de pata! (...) Olhem!*" A Manuela também entrou na sala e a educadora prossegue: *"Sabem como é que a Manuela tirou de cá (...) para não partir o ovo? (...) Normalmente quando nós, (...) lá em casa, quando a mãe utiliza o ovo (...) isto é a casca! Escutem (...) está vazia!"* Toca ligeiramente na casca com a ponta de um dedo e soa um *"clic, clic, clic."*

A educadora continua: *"Quando nós usamos os ovos lá em casa, como é a mãe parte o ovo? (...) Vocês já viram a mãe alguma vez a partir o ovo?"* O Tomás diz que sim e a educadora pede-lhe que explique como é e o menino diz que a mãe parte e a educadora explica com gestos o procedimento. Depois prossegue: *"A Manuela como é que fez? (...) Olha, a Manuela fez um buraquinho em cima, (...) depois fez assim (...) e fez um buraquinho no outro lado (...) e depois o ovo, (...) o ar entra por um lado, (...) empurra e o ovo sai por aqui. (...) Logo vamos experimentar, (...) para vocês verem como é! (...) Estão a ver! (...) Então o que é que nós vamos fazer? (...) Vamos decorar este ovinho! (...) Cada um vai decorar um ovinho!"* Levanta-se e vai ao armário do seu lado esquerdo. Procura e encontra uma caixa de palhinhas. Coloca uma no ovo e exemplifica como fica. Eles mostram-se entusiasmados.

[...]

Está na hora do lanche. São 10.30 Horas e começa a mandar lavar as mãos para o lanche. Como é habitual, dois a dois.

Logo pela manhã, confirmando a rotina instituída, as interacções estabelecem-se à volta da mesa oval. Ora partem das crianças, ora da educadora e promovem a discussão de 'temas' introduzidos pelas crianças ou pela educadora Madalena.

Vamos ter em atenção o primeiro e o segundo 'tema'<sup>189</sup>. O primeiro é introduzido pelo Tomás que, antes de se sentar à volta da mesa com os amigos, vai lavar as mãos e, ao entrar na sala, justifica a sua acção. Após elogiar o menino<sup>190</sup>, a educadora rentabiliza a sua justificação para relembrar 'um jogo' anteriormente realizado. Assim, com ritmo e alegria, todas as crianças respondem, sem hesitação, às questões colocadas pela educadora Madalena. Essas respostas, para além do interesse linguístico, demonstram os conhecimentos adquiridos pelas crianças no âmbito da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo – nomear pela distinção de sexo e da geração alguns animais. Como é dito por Glauert (2004), as actividades lúdicas e o meio que rodeia as crianças constituem excelentes oportunidades para aprender e para a educadora tirar partido dos interesses que as crianças manifestam pelo mundo que as circunda. Descobrir os animais pode facilitar o respeito por eles e a compreensão sobre o que é necessário para que a vida exista.

O jogo, pergunta/resposta, resultado de actividades de exploração da vida dos animais, anteriormente realizadas<sup>191</sup>, foi muito divertido e participado, tanto pelos mais novos como pelos mais velhos.

<sup>189</sup> Conversar sobre os animais; cheiros, sabores e ar.

<sup>190</sup> Por não se esquecer de lavar as mãos após ter brincado com o cão.

<sup>191</sup> Não presenciadas por nós mas comunicadas pela educadora.

O segundo 'tema' foi introduzido pela educadora e resultou do cheiro a café que pairava no ar: de novo o questionamento e a rentabilização de experiências e experimentações já realizadas pelas crianças – cheiros, sabores, propriedades do ar.

Não se tratando de conhecimento científico muito aprofundado, a linguagem utilizada revelou-se adequada e potencialmente favorecedora do desenvolvimento de conceitos científicos. Martins et. al. (2009, p.13) salientam que *"a linguagem pode ser considerada como mediador principal de todas as funções mentais e, portanto, condição essencial para o crescimento cognitivo. Sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico."*

Estes momentos são também demonstrativos de uma das tendências das práticas curriculares em educação de infância: a inserção da exploração, através de diferentes estratégias, de 'temas' ou experiências no contexto diário e pedagógico das crianças e complementada por várias atitudes, tais como: a curiosidade, a flexibilidade, o respeito pela evidência, o encorajamento, o direito à participação, a reflexão e o pensamento crítico, bem como a sensibilidade em relação aos ambientes vivos e não vivos (Glauert, 2004).

As interacções em díade, centradas em aprendizagens e experiências já vividas, foram enriquecidas por sorrisos, elogios, questionamento e incentivo à participação, à eliciação da memória e do pensamento estruturado. O entusiasmo da educadora Madalena e o seu 'estilo' próprio de relação com as crianças favoreceu o entusiasmo e a participação de todas elas. Embora as interacções tenham sido 'conduzidas' ou mediadas pela educadora, as crianças voltaram, de novo, a ter voz e a serem ouvidas.

#### **4.2 Segunda narrativa e reflexão: "Jogos de roda, brincar e terminar tarefas"**

São 11.10 Horas. Depois do lanche, na sala polivalente, com as mãos dadas, em roda, as crianças e a educadora Madalena cantam a canção " Indo eu, indo eu a caminho de Viseu." Estão alegres e divertidos. Depois é a canção da "Fitinha".

[...]

São agora 11.20 Horas.

No final da canção, a educadora pega numa bola, das que estão em cima de uma mesa encostada a uma das paredes.

Fazem de novo uma roda em que a educadora Madalena também se inclui. O Martim, que acabou de beber o chá, junta-se aos amigos. A educadora fica no meio da roda e vai lançar a bola a cada um. Primeiro seguindo a posição das crianças na roda e depois arbitrariamente. A regra é não deixar cair a bola. Na fase arbitrária do jogo alguns deixam-na cair e o jogo vai-se tornando mais difícil, pois a educadora vai solicitando que a roda se vá alargando, com um passo para trás.

Por solicitação das crianças, a bola passa depois a ser uma 'batata quente' e a regra é passá-la o mais rápido possível sem a deixar cair. Todas as crianças se mostram bem dispostas, alegres e divertidas. As interações verbais e não verbais são uma constante durante os 'jogos' realizados.

[...]

Rapidamente chegam à sala e sentam-se na mesa oval. A educadora Madalena pergunta a cada um para onde quer ir trabalhar e as escolhas surgem: para a casinha, para a garagem, para a plasticina. A Maria, o Luís, o Pedro e o Gabriel ficam sentados à mesa e numa folha A4 vão identificar diferenças entre dois desenhos que aparentam ser iguais. Foram-lhe fornecidas pela educadora que lhe explica as regras para encontrarem as diferenças entre os desenhos.

[...]

A educadora fica sentada entre o Luís e a Maria e, observando o desempenho destas crianças e, supervisionando à distância as crianças que brincam/jogam nas áreas, vai incentivando: "*Eu não posso dizer, vocês é que têm que ver e pensar, (...) se não sou eu que faço!*" O Gabriel, um dos mais novos, está muito entusiasmado.

[...]

A educadora apoia o Pedro que sente alguma dificuldade na realização da tarefa. O Gabriel, muito concentrado, realiza a tarefa sem qualquer dificuldade e é o primeiro a realizá-la.

[...]

Ouve-se algum barulho que vem da 'casinha' e a educadora, que entretanto se dirigira ao quadro de giz para escrever a data para os meninos do jogo das diferenças registarem na folha, chama a atenção com voz firme: "*Olhem lá, não se deitam as coisas ao chão! (...) Lá na vossa casa também não se deitam as coisas para o chão! A Neusa, vais apanhar, (...) Neusa! (...) Os ovos! (...) Apanhar já tudo o que está no chão! (...) Vamos lá apanhar tudo!*"

[...]

Na sua atitude supervisiva, da mesa oval, dirige-se oralmente para as três crianças que estão na casinha: "*Atenção na casinha! (...) Atenção na casinha!*"

[...]

A educadora levanta-se e diz olhando para a área da garagem: "*Assim não Tomás! (...) tu já és crescido! (...) Ou tu brincas como deve ser aí na garagem, (...) ou então tens de sair! (...) E vão outros amigos!*"

[...]

Quando algumas tartarugas já estão prontas a educadora Madalena afirma em voz alta, olhando para as crianças que estão espalhadas pelas diferentes áreas: "*Os vossos bichinhos estão muito bonitos! (...) Ficavam bem aqui a decorar a nossa sala! (...) Mas onde é que os vamos pôr?*"

[...] Olhando para o Pedro recomenda ao menino: "*Pedro, traz lá também a tua aqui para a entrada da porta, que ficam ali muito giros.*" São 11.55 Horas.

Após o lanche da manhã as crianças e a educadora Madalena permanecem na sala polivalente. Nesta parte da manhã a educadora chama as crianças para participarem em duas canções de roda.

Com alegria, cantam e rodam ao ritmo das canções. A canção de roda 'Indo eu, indo eu a caminho de Viseu', proporciona às crianças grande satisfação e até algum

excesso de entusiasmo, quando todos vão ao meio e voltam atrás<sup>192</sup>, que é, no entanto, facilmente mediado pela participação da educadora na roda.

As canções de roda são habituais no quotidiano do jardim de infância e, por norma, as crianças participam nelas com alegria, conjugando a exercitação da palavra com o ritmo musical e com o movimento e/ou expressão corporal, numa acção socializadora.

Aproveitando a 'roda', a educadora desenvolve, de seguida, com as crianças um momento de jogo objectivado na coordenação motora global e na motricidade fina. Como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar "*o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos. Exige também ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos – atirar e apanhar bolas, ou outros materiais de arremesso, utilizando as mãos ou os pés*" (ME, 1997, p.59).

As interacções verbais e não verbais, individuais ou com o grupo, foram uma constante durante o jogo – incentivo, apelo, elogio, sorrisos, risos, olhares cúmplices.... Foi através delas que a educadora Madalena permitiu, simultaneamente ao desenrolar do jogo motor, a interacção social no grupo. As suas intervenções verbais e não verbais funcionaram como impulsos para a participação positiva de todas as crianças. O planeamento do jogo e a forma como foi gerido, deixa antever que a educadora entende que o desenvolvimento depende dos conhecimentos e competências mas também da forma como se estabelecem as interacções com o meio social, com os outros e do nível de complexidade das actividades em que as crianças participam (Pimentel, 2007).

No âmbito da presente narrativa não encontramos evidenciada nenhuma actividade ou interacção da educadora Madalena que concorra especificamente para a construção do pensamento crítico; mas de forma difusa e indirecta, a gestão curricular operacionalizada deixa que a criança o exerça, ao fazer escolhas de actividades, ao exercer a sua autonomia e criatividade e ao desenvolver o jogo simbólico em diferentes espaços da sala. Na sua atitude de apoiar individualmente algumas crianças, fornecendo-lhe '*andaimes*' muito simples (às vezes, apenas uma ou duas palavras) e na sua atitude supervisiva (para verificar se é necessário disponibilizar algum '*andaime*'), a educadora Madalena confere às crianças o espaço e o tempo necessário para se descobrirem e descobrirem as suas próprias capacidades. Tal facto, concorre para que a criança cresça também ao nível do seu pensamento e se vá tornando um

---

<sup>192</sup> "*Ora chega, chega, chega, ora arreda lá para trás...*"

bom pensador, combinando os processos de pensar com estratégias operacionais na resolução de diferentes problemas (Salema, 1997).

### 4.3 Terceira narrativa e reflexão: "*Andaime atrás de andaime... e o André realiza a sequência*"

São 12.00 Horas. Em simultâneo, na sua atitude supervisiva, olha para a 'casinha' e assevera: "*Vá, os meninos da casinha, têm que ir começando a arrumar! (...) Porque é meio-dia! (...) O Martim, a Neusa e a Catarina vão começando a arrumar!*"

[...]

O André foi buscar um jogo e está na mesa oval. A educadora orienta-o no jogo de sequências. Pergunta-lhe: "*Vamos começar pelo qual?*" O menino diz que é pelo passarinho e a educadora responde-lhe com carinho: "*Pronto, então agora a mãe do passarinho está no ninho, (...) está a chocar os ovinhos (...) e agora vem o qual a seguir?*" Olha de novo para os meninos que estão na 'casinha' e recomenda-lhe outra vez que têm que arrumar. Depois, olhando para o André que continua sentado do seu lado esquerdo, pergunta: "*Vá, agora o passarinho já nasceu?*" Ele responde que está a voar e a educadora com um tom de voz indignado returque: "*A voar? (...) Então mesmo agora nasceram, já voam? Então qual é?*" O menino acena com a cabeça que não e procura outra imagem. A educadora acena positivamente e questiona: "*E agora? (...) Depois de aprenderem a comer vão aprender a?*" O André vai buscar a sequência seguinte – voar.

[...]

Senta-se e continua a orientar o André na procura das sequências correctas. Coloca-lhe questões simples que o levam a raciocinar e a encontrar a sequência correcta. Ao mesmo tempo, a educadora Madalena ajuda a Maria a colar as patas da tartaruga e a colá-la na base de cartolina.

As recomendações verbais para a 'casinha' continuam. Tudo ainda está no chão. A educadora levanta-se e dirige-se até lá. A cada uma das crianças ordena que apanhe e arrume as peças que estão pelo chão. Depois, vira-se para todos na mesa oval e diz em voz firme: "*Vocês hoje, (...) logo à tarde, (...) vamos decidir se estas duas meninas podem vir brincar para a casinha ou não? Logo à tarde vamos decidir! (...) Porque eu acho que não posso ser só eu a ter que me zangar com vocês!*"

[...]

A educadora pergunta ao grupo que está reunido na mesa oval: "*Como é que a Madalena tem que fazer com eles?*" Uns dizem que tem de os castigar e ela responde: "*Tem que se zangar! (...) O castigo é (...) não almoçarem! (...) Nós temos que decidir, porque eles não podem andar a brincar na casinha, (...) enquanto eles não crescerem mais um bocadinho e não tiverem responsabilidade, quando vão para ir para lá não podem ir para lá! (...) Não é Neusa? (...) Então eles não aprenderam a brincar não podem ir para lá!*" O Tomás diz: "*Tu, já houve uns dias que tu proibiste!*" Ela returque, olhando para o menino: "*Já houve uma semana que eles não foram! (...) Mas depois a Madalena deixava-os ir porque achava que eles já tinham aprendido! (...) Mas acho que não aprenderam!*" Algumas crianças vão fazendo comentários e a educadora afirma ao olhar para a garagem: "*Aquela garagem está linda! (...) Andaram lá a brincar mas está tudo bem arrumado! Está lindo!*"

O João e o Daniel são os primeiros a irem lavar as mãos para o almoço. São 12.30 Horas.



Na 'garagem' e na 'casinha' desenvolvem-se actividades de jogo simbólico. O menino mais novo, o André, senta-se junto da educadora com um jogo de sequências. Fazem-se pinturas, acabam-se tartarugas<sup>193</sup>.

A educadora Madalena está junto das crianças que vão terminando as tartarugas e do André que realiza o jogo das sequências. No entanto, na gestão atenta que faz de todas as crianças, ao verificar a desarrumação da 'casinha', insiste com a Catarina, a Neusa e o Martim para procederem à sua arrumação<sup>194</sup>.

O André escolhe autonomamente o jogo das sequências, retira-o do armário e dirige-se para junto da educadora, na mesa oval. Parece procurar auxílio, ou quem sabe, apenas conforto e segurança! A educadora Madalena acolhe-o com carinho e com ele inicia uma conversa simples, incentivando-o verbalmente a realizar as sequências de forma adequada.

Observámos um momento em que a educadora, embora não deixando de estar atenta ao restante grupo, foi colocando '*andaime*' atrás de '*andaime*' e em que o menino, calmamente, foi utilizando o seu pensamento e o expressou na sequência das peças. A acção desenvolvida pela educadora pode enquadrar-se na ideia de Coll (1994, p.102), quando o autor diz que se concede ao educador uma "*importância decisiva como orientador, guia ou facilitador da aprendizagem, já que lhe compete criar condições óptimas para que se produza uma interacção construtiva entre o aluno e o objecto de conhecimento*". As condições óptimas, no encadeamento da interacção social observada, pensamos identificá-las nas questões simples, no incentivo e no elogio que a educadora Madalena foi fazendo ao André e nas respostas do menino – poucas palavras mas muitos sorrisos, e a procura da imagem acertada da sequência, sempre que a educadora o questionava ou elogiava<sup>195</sup>. De acordo com o mesmo autor (1994 p.105), a observação desenvolvida, insere-se na ideia de Vygotsky – o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento simbólico, a resolução de problemas, a formação de conceitos, a memória, etc. realizam-se em contextos interpessoais. Coll cita, assim, Vygotsky (1979, p.94): "*no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da própria criança (intrapsicológica).*"

---

<sup>193</sup> Pedras/tartarugas que já referimos em outra narrativa.

<sup>194</sup> Sobre esta parte da narrativa pronunciamos-nos na próxima narrativa e reflexão.

<sup>195</sup> Já anteriormente referimos que o André conversa muito pouco e que apresenta na pronúncia das palavras algumas dificuldades.

Na obra citada, Coll subscreve tais ideias, apoiado em resultados de estudos<sup>196</sup>, realizados sobre as relações interpessoais estabelecidas entre mães e crianças entre os dois e os seis anos e entre os quatro e os seis anos de idade, que analisam como é que a interação social, ao nível do funcionamento inter psicológico, pode conduzir à resolução de problemas no nível intra psicológico. A esse propósito afirma: "(...) *Isto é, a criança tenta compreender a tarefa, a situação como resultado de comportamentos (sob algum tipo de ajuda) como se ela / ele já compreendesse o que ocorre, procurando então obter a coerência das relações entre a fala e a acção* (Wertsch 1979, p.20 - 21)" (Coll, 1994, p.107).

A educadora Madalena, na sua interação verbal e não verbal, ajudou o André no processo construtivo do seu pensamento, subscrevendo a ideia de que o "*pensamento é inseparável do conteúdo sobre o qual se pensa*" (Vieira, 2000, p.51).

#### 4.4 Quarta narrativa e reflexão: "*Tomar decisões*"

São 14.00 Horas quando todos regressam à sala e se sentam à volta da mesa oval. A educadora Madalena canta suavemente e as crianças acompanham-na. No final da canção ela pergunta: "*Vamos ver quem é que já a sabe cantar sozinho? (...) Vamos lá cantar todos ao mesmo tempo! (...) No alto da montanha ...*" Todos estão muito calmos. Escolhem depois outra canção, "No alto daquele monte está uma galinha". Acompanham a canção com gestos. Escolhem ainda outra, a "Vaca leiteira". Ainda outra, "O Cuco a cantar!"

[...]

Alguns vão falando em simultâneo, a educadora Madalena eleva um bocadinho a voz e informa: "*Olha, então agora é assim! (...) Neusa, senta-te, senta-te lá! (...) O que é Daniel?*" O Daniel começa a responder: "*A, (...) a Neusa ...*"

O Tomás interrompe-o e diz: "*Temos que decidir!*" A educadora Madalena retorque: "*É verdade, já me estava a esquecer! (...) E é melhor decidimos já! Agora o Tomás lembrou-me!*" Alguns enunciam o nome da Neusa e da Catarina. A educadora continua: "*É melhor decidirmos já! (...) o que é que vocês acham? (...) Cada um vai dar a sua opinião.*"

Começam a dizer que não, alguns levantam o braço e com o dedo acenam que não. A educadora pergunta: "*E porquê? (...) Não é só dizerem que não?*" O Luís responde: "*Porque eles deixaram tudo desarrumado e o Martim, a Catarina disse-me que ela andava a pedir ajuda à Manuela para se calçar!*" A educadora retorque: "*Sabes que às vezes o calçar é um bocadinho difícil! (...) Isso não é o pior! Muitas vezes os sapatos são difíceis de calçar e acho que isso! (...) O que é que vocês acham de eles desarrumarem? (...) E depois? (...) O que é que se passou?*"

O Tomás diz que a Madalena se deve zangar e a educadora, olhando-o, pergunta: "*Sim, e porquê?*" Um dos meninos responde: "*Porque eles estavam à briga.*" A educadora, com alguma indignação, afirma: "*Não estavam à briga!*" O Tomás intervém: "*Porque eles não arrumaram.*" A educadora acena positivamente com a cabeça e questiona: "*Pois, e vocês acham que isso é uma das regras que nós fizemos cá para a nossa sala?*" Ouvem-se muitos: "*Não!*"

<sup>196</sup> Coll (op.cit.) refere-se a estudos desenvolvidos e apresentados por Wertsch, 1979; Hickman & Wertsch, 1978; Hickman, 1978.

A educadora, olhando um a um, continua: *"Nós dissemos que nas nossas regras arrumávamos as coisas!"*

[...]

Falam todos ao mesmo tempo e a educadora, que eleva um pouco a voz, pergunta: *"Então o que é que vocês decidem?"* O Tomás decide que eles não devem ir para a casinha. A educadora diz-lhe: *"Não és só tu! Temos que ser todos!"* O Luís afirma, olhando para os três meninos, um a um: *"Têm que ser castigados!"* A educadora, questiona: *"E então, quanto tempo?"* O João sugere em tom firme: *"Ui, para aí uma semana!"* A educadora Madalena insiste: *"Uma semana? (...) Acham bem uma semana?"* O Pedro diz que é melhor serem duas. A educadora de novo: *"Duas semanas?"* Outro dos meninos diz: *"Três!"* A educadora Madalena tenta equilibrar as sugestões e afirma: *"Duas semanas, (...) duas semanas se calhar está bem! (...) Então temos que tomar nota (...) quando fizermos outro calendário, (...) destas duas semanas, e nessas duas semanas estes três amigos vão pensar muito bem! (...) Se é melhor brincar e arrumar ou se é melhor não poder brincar! (...) Não é Catarina? E a Neusa, a Neusa parece que não está muito preocupada! (...) Ela se calhar até nem se importa de não brincar! Será?"*

[...]

O resto da tarde é passado a fazer as cestas da Páscoa. A educadora ajuda em função das competências das crianças. Em autonomia, sob a supervisão da educadora Madalena, todas as outras crianças vão realizando as actividades, rodando entre as opções disponíveis. A Maria, a mais velha, faz autonomamente o seu molde.

São 15.15 Horas quando a educadora solicita que arrumem os materiais e a sala. Hoje, por motivos pessoais/profissionais, ela precisa mesmo que as actividades terminem às 15.30 Horas.

A análise e reflexão sobre esta narrativa não podem desligar-se dos factos narrados na anterior, já que as decisões agora tomadas, pelo grupo e pela educadora Madalena, decorrem da 'desarrumação da casinha' gerada pelo Martim, pela Neusa e pela Catarina durante o último período da manhã.

As crianças foram chamadas a tomar decisões sobre uma das regras da sala não cumprida. Três meninos brincaram na casinha e não cumpriram a regra de a arrumar. À volta da mesa, com todo o grupo reunido, decidiu-se o que fazer e como 'ajudar a consciencializar' esses meninos<sup>197</sup> a cumprir a regra da sala. Independentemente da decisão que foi tomada, consideramos na análise e reflexão deste momento, a oposição entre a 'pedagogia da transmissão' e a 'pedagogia da participação'<sup>198</sup>, inserindo na última o quadro narrado, pois a oportunidade instituída para discutir e decidir constituiu-se numa dialogia entre a intencionalidade da educadora<sup>199</sup> e a expressão e a competência da criança para fazer e pensar.

Deste modo, discutir e decidir em grupo (pares e adulto), à luz dos contributos de Vygotsky, *"implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado*

<sup>197</sup> Que, pelo que inferimos, é frequente não cumprirem a regra.

<sup>198</sup> Anteriormente consideradas no Capítulo II da Abordagem Teórica.

<sup>199</sup> Enquadrada numa perspectiva de formação global mas referida à área da Formação Pessoal e Social.

*pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas” (Pimentel, 2007, p.225).*

A educadora Madalena ofereceu condições para as crianças aprenderem em grupo, por via da utilização individual e colectiva do pensamento, para a resolução de um problema criado no próprio contexto de aprendizagem. Partilhou o ‘poder’, numa atitude democrática, ajudando a criança a decidir ‘o quê’ baseada num ‘porquê’, ou seja, não se decide apenas ‘porque sim, ou porque não’, mas sempre baseado numa condição ou razão.

Tal como é dito na Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), é através das relações e interacções com os outros que as crianças constroem referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, bem como aprende os seus direitos e os seus deveres para com os outros. A intencionalidade da educadora Madalena, ao contribuir para tal compreensão, ajudou a criar um momento e um espaço para aprender a usar o pensamento como atribuidor de sentidos e de significados. Encorajou-as a utilizar o seu pensamento crítico entendendo que este *“é um pensamento virado para a resolução em direcção à acção, ou seja, é uma actividade prática”* (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p.27).

## 5. O dia-a-dia na sala da educadora Madalena – Escala de Observação do Estilo de Interação Adulta

Aplicámos a Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto sobre a acção registada e observada nos dias 26-03-2007 e 28-03-2007. Na sua aplicação foram tidas em conta as orientações explicitadas na matriz metodológica. O adulto em observação foi a educadora Madalena.

Obtivemos os seguintes resultados:

No âmbito da sensibilidade da educadora Madalena para com as necessidades das crianças, registámos a pontuação máxima (5) em dezasseis sessões; a pontuação 4 foi registada quatro vezes; a pontuação intermédia (3) e as pontuações 1 e 2 não foram assinaladas.

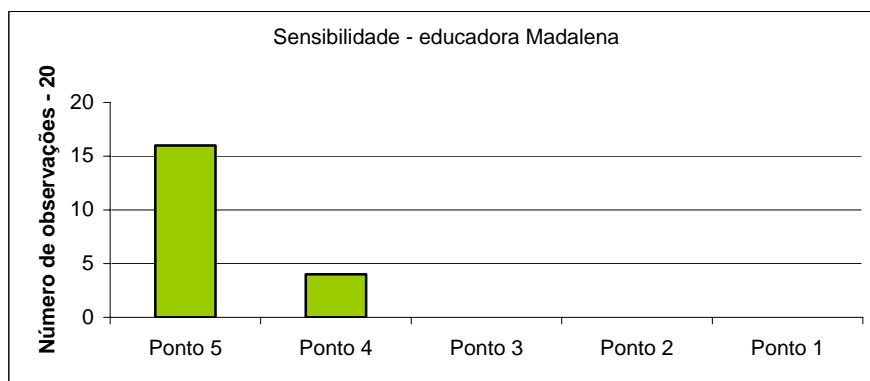


Gráfico 11: Sensibilidade – educadora Madalena

As observações registadas e assinaladas revelaram que, sobre a estimulação, a educadora Madalena obteve os seguintes resultados: a pontuação máxima (5) foi registada em 14 sessões; a pontuação 4 foi registada em seis sessões; a pontuação 3, a pontuação 1 e a pontuação 2 não foram objecto de registo.

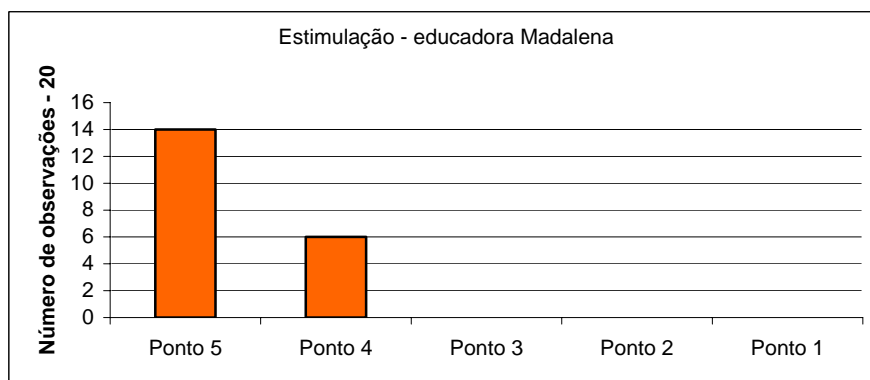


Gráfico 12: Estimulação – educadora Madalena

A autonomia concedida às crianças foi assim pontuada: a pontuação máxima (5) foi assinalada uma vez; a pontuação 4 foi assinalada 13 vezes; a pontuação intermédia (3) foi assinalada três vezes; a pontuação 2 foi assinalada duas vezes e a pontuação 1 não foi assinalada.

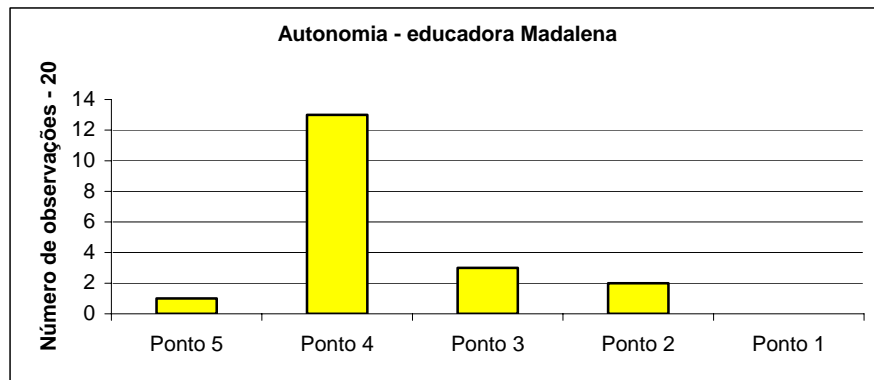


Gráfico 13: Autonomia – educadora Madalena

Gerou-se, a partir das pontuações obtidas na sub-escala sensibilidade, na sub-escala estimulação e na sub-escala autonomia, o nível de empenhamento da educadora Madalena. O resultado expressa-se no gráfico seguinte:

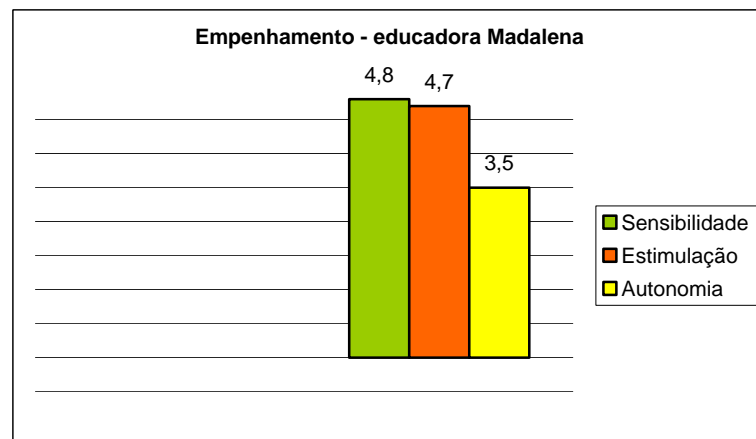


Gráfico 14: Empenhamento – educadora Madalena

A sensibilidade da educadora Madalena está próxima do máximo da pontuação (5), tendo a mesma obtido a média de 4,8. Com a média de 4,7, também ao nível da estimulação, a educadora não fica muito distante da pontuação máxima da escala. A pontuação registada ao nível da autonomia concedida às crianças – 3,5 – situa-se, assim, no limiar da qualidade.

Estes resultados determinam que a educadora Madalena, no âmbito do seu empenhamento, revela, ao nível da sensibilidade e da estimulação um *'estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não*

*facilitadoras*'. Ao nível da autonomia concedida, revela um '*estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento*'.

Analisando os valores obtidos à luz das narrativas, percebemos que a disponibilidade da educadora é ampla na sub-escala sensibilidade onde, comumente, usa um tom de voz ou faz gestos encorajadores, utiliza o contacto visual com as crianças, é carinhosa e afectuosa, respeita e valoriza a criança, demonstra empatia com as necessidades das crianças, quando as ouve e lhe responde ou quando fomenta a sua confiança. No âmbito da sub-escala da estimulação, mostra energia, tem atitudes adequadas, corresponde às necessidades e interesses da criança, motiva a criança, é diversificada, estimula o diálogo, as actividades e o pensamento, partilha e valoriza as actividades da criança, estabelece interacções não verbais. Para favorecer a autonomia, pontuação obtida mais baixa, permite que a criança escolha (embora, na maior parte das vezes, a escolha seja condicionada ao leque de actividades e áreas propostas por si), quase sempre apoia as escolhas das crianças, permite-lhe experimentar diferentes materiais, encoraja a criança a dar ideias e a assumir as suas responsabilidades, respeita a opinião das crianças quando as mesmas fazem a avaliação ou atribuem significados aos seus trabalhos, encoraja as crianças a resolverem problemas, incluindo o cumprimento de regras, embora, no que diz respeito à resolução de conflitos (disputa de espaços, de brinquedos ou jogos) seja ela a principal interlocutora.

Concomitantemente, atribuímos os resultados obtidos à forma ecléctica como a educadora Madalena suportou, planeou e desenvolveu o seu trabalho pedagógico. Se em algumas das narrativas assinalamos a '*emergência da criança*', não deixámos de assinalar que, ao utilizar ecleticamente uma *performance* expositiva, embora em menor tempo<sup>200</sup>, a '*voz*' da educadora retirou algum tempo à '*voz*' da criança. Também, se ao invés do planeamento tão centrado nas propostas da educadora, se permitissem mais hipóteses para o jogo simbólico e para o planeamento por parte das crianças, certamente os resultados obtidos teriam determinado outros níveis de empenhamento da educadora Madalena, sobretudo no que à facilitação da autonomia diz respeito. Não podemos, porém, deixar de assinalar, que no âmbito das propostas feitas pela educadora, no desenvolvimento das tarefas as crianças gozaram de espaço de expressão e criação<sup>201</sup>;

A média global obtida pela educadora Madalena não se afasta das tendências dos resultados apresentados em estudos realizados em Portugal, entre os quais os

---

<sup>200</sup> Mais acentuada no '*nosso segundo dia*.'

<sup>201</sup> À excepção da cesta da Páscoa, tarefa concebida de acordo com as instruções da revista utilizada.

apresentados no Capítulo III da Abordagem Teórica. Os valores registados para o nível de sensibilidade (4,8) e para o nível de estimulação (4,7) são coincidentes com os valores apresentados no estudo de caso apresentado por Craveiro (2009), dele divergindo o valor obtido no nível de autonomia. Ao contrário dos resultados apresentados pela autora, que resultam de uma aplicação 'multiplicada no tempo' da escala de empenhamento e da familiarização das profissionais com o referencial DQP, os resultados obtidos pela educadora Madalena resultam de uma aplicação única (em dois dias), tendo a educadora apenas conhecimento do referencial e da escala através da nossa mão.

Os estilos de interacção que identificámos durante esta nossa 'viagem pedagógica' permitiram-nos desocultar um planeamento cuidadoso, embora centrado na educadora, mas onde facilmente se encaixam os interesses as manifestações, as novidades, e a necessidade de partilha das crianças. Os ritmos e estilos de aprendizagem das crianças são também incluídos nesse processo de planeamento que privilegia a gestão integrada das áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Não revelando uma postura educativo-pedagógica circunscrita a um modelo exclusivo, a atitude e a forma de intervir da educadora podem ser reforçadas ao nível da autonomia facilitada à criança, pois o contexto em que já se movimentam (educadora e crianças) permite escutar, ter voz, partilhar, experimentar, fazer, pensar e decidir.



## 6. Meta-reflexão: ensinar e aprender na sala da educadora Madalena

O contexto de ensino-aprendizagem, pelo qual a educadora Madalena é responsável, pode caracterizar-se por um certo ecletismo no que aos modos de fazer aprender diz respeito. A sua acção curricular é motivada por um planeamento que conjuga a própria educadora, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as crianças, e o meio enquanto fonte de conteúdos. O planeamento da educadora, embora muito centrado em si, mostra-se flexível e aberto às novidades, contributos e interesses da criança, demonstrando a educadora Madalena 'uma certa perícia' para ouvir e integrar as sugestões das crianças nas actividades por si organizadas e apresentadas.

Das narrativas sobressai a gestão do tempo articulada com a organização do grupo: tempos para partilhar, comunicar e estar em grande grupo; tempos para 'trabalhar' em pequenos grupos ou individualmente; tempos para participar em propostas da educadora; tempos para escolher individualmente o que se quer fazer. A gestão conjugada do tempo e do grupo proporciona um espaço de interacções, unidireccional e simultaneamente multidireccional, baseadas na confiança e na segurança.

No modo de gerir o grupo, salienta-se, ainda, o atendimento individual (mas focalizado no grupo) e responsivo que a educadora vai desenvolvendo com as crianças. Nesse atendimento conjugam-se tendências, umas mais usadas do que outras, que vão do elogio ao encorajamento, do incentivo à autonomia e à partilha, do incentivo à comunicação e à utilização do pensamento, do incentivo à tomada de decisão e à avaliação. As estratégias utilizadas, neste âmbito, nortearam-se na base do construtivismo e do construtivismo social e nos seguintes princípios: actividades baseadas em experiências/tarefas diversificadas que permitam aprendizagens diversificadas no âmbito da dinâmica curricular seleccionada; actividades planeadas em função dos interesses, necessidades e competências das crianças; encorajamento para 'trabalhar' ou estar em grupo numa atitude cooperativa; desenvolvimento da responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala e das regras negociadas; criação de um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante (Siraj-Blatchford, 2004<sup>a</sup>).

Foram propostas algumas actividades que incentivaram o trabalho cooperativo (por exemplo, jogos, o ramo da Páscoa, áreas de jogo simbólico) e algumas actividades centradas no adulto (por exemplo, a cesta da Páscoa, as descobertas sensoriais). De acordo com Fisher (2004, p.32), estas actividades "*têm intenções de*

*aprendizagem muito precisas e os adultos trabalham com uma criança ou com um grupo de crianças para que elas sejam realizadas. (...) habitualmente são as mais directas e os resultados são facilmente previsíveis.*" Na concretização das actividades foram utilizados recursos variados, alguns trazidos pela educadora ou pela auxiliar. Ao jogo simbólico, apesar de o observarmos, foi dado menos tempo do que às actividades organizadas e com outros sentidos.

A comunicação verbal destaca-se como uma das competências mais valorizadas no planeamento da educadora e, é a esse nível que o desempenho cognitivo e utilização do pensamento pelas crianças, mais foram evidentes. A comunicação verbal foi o elo transversal à dinâmica curricular assumida pela educadora Madalena.

Também a prática da avaliação inclui a acção planeada. Cada criança expressa, individualmente, a sua opinião sobre o que gostou ou não de fazer, ou sobre comportamentos desenvolvidos, ou sobre o cumprimento de regras. Esta prática é muito importante na auto-estrutura da criança e constrói-se com maior coerência à medida que a criança é capaz de articular e elaborar o pensamento, expressando-o e comunicando-o. No entender de Fisher (2004) a avaliação que decorre da reflexão oferece oportunidades variadas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. A saber: *"usar a língua e comunicar com um objectivo; falar e ouvir dentro do grupo pequeno ou grande; pensar nas coisas em voz alta; descrever o que fizeram (...); explicar como abordaram a(s) tarefa(s) e que recursos e ou materiais é que usaram; partilhar aquilo de que mais gostaram e que acharam mais difícil; pensar no que é que gostariam de fazer a seguir"* (Fisher, op.cit., p.38). Embora nem todas estas condições fossem observadas, a educadora Madalena não deixou de criar um espaço para a avaliação que, em crescendo, pode vir a criar momentos de maior atitude reflexiva por parte das crianças.

A descoberta de si própria, pela conjugação das descobertas sensoriais e a associação cognitiva, foi outra das tendências fortes do planeamento que envolveu as crianças em diferentes actividades (por exemplo, descoberta de substâncias pelo cheiro).

Nesse sentido, as interacções verbais foram muito valorizadas e, numa abordagem genérica, podemos assumi-las como facilitadoras de bem-estar e da construção de competências sociais, cognitivas e psicomotoras. O seu sentido variou em função das actividades, dos conteúdos e da organização do grupo. Partiram da educadora para a criança, da educadora para grupos/grupo, da criança para a educadora e da criança para a criança.

O quadro do comportamento verbal da educadora, apoiado no comportamento não verbal, caracteriza-se por ser, tendencialmente, facilitador de aprendizagens e

através da infusão, estimular as crianças a usarem o pensamento como atribuidor de sentidos e de significados. No entanto, se a educadora Madalena reforçar o nível de autonomia a conceder à criança na resolução de problemas, nas oportunidades para realizar experiências e na multiplicação de actividades de iniciativa das crianças, a sua contribuição para que a criança construa o pensamento crítico sairá reforçada<sup>202</sup>.

Do quadro do seu comportamento verbal, destacamos:

- em cada actividade proposta elucida as crianças dos seus objectivos; do espaço de realização, dos recursos a utilizar e do tipo da actividade (individual, de grupo);
- explica factos e tradições, tentando conjugar nessa explicação o raciocínio das crianças;
- por vezes, recorre ao questionamento a todo o grupo, a grupos ou a crianças individualmente;
- responde a perguntas das crianças;
- repete pontos chave, ou respostas acertadas das crianças;
- repete palavras novas e corrige palavras ditas pelas crianças;
- inicia respostas que as crianças completam;
- dá exemplos e não exemplos;
- dá directivas;
- faz elogios ou encoraja.

No quadro não verbal, a educadora Madalena utiliza comportamentos, dos quais destacamos: desloca-se por entre as mesas e áreas de actividades ocupadas pelas crianças; senta-se junto das crianças e apoia-as na realização de tarefas; sorri; acena com a cabeça; usa gestos quando comunica ou explica; dá tempo às crianças para pensarem e comunicarem ou darem respostas, aconchega as crianças com carinho entre os seus braços, senta-as no colo.

A acção educativa e pedagógica assumida pela educadora Madalena, do tipo eclético, movimenta-se entre o construtivismo e o construtivismo social, pois como sustentam Dahlberg, Moss & Pence (2007), ambos encaram a criança de um forma activa e flexível e esperam que o educador parta do entendimento do quotidiano da criança e da construção do mundo que a cerca. Porém, o "*construtivismo evita a natureza socialmente construída do conhecimento e, suas regras de razão arrolam um mundo fixado de sujeitos da escola que as crianças internalizam através de estratégias flexíveis de resolução de problemas (Popkewitz, 1993). (...) Em contraste a isso, um*

---

<sup>202</sup> Esta era a semana que precedia a Páscoa e algumas actividades propostas, porque decorriam da Páscoa, era necessário serem realizadas a tempo. Este facto acabou por condicionar o plano de trabalho da educadora.

*pedagogo que trabalha com uma perspectiva construcionista social daria à criança a possibilidade de produzir construções alternativas antes de encontrar construções cientificamente aceitas" (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, p.78). Ou seja, ao confrontar as suas construções com as construções científicas e ao fazer escolhas, a criança constrói significados através de natureza cognitiva e da elicitación do seu pensamento crítico em particular.*

## C) 1. Contexto para ser, estar e aprender: a sala do JI C

### 1.1 Aspectos gerais

O jardim de infância dista da cidade de Portalegre 15 Quilómetros. Funciona no edifício da sede do Agrupamento de Escolas e partilha o espaço com as salas do 1.º, do 2.º e 3.º Ciclos.

Do jardim de infância constam duas salas, funcionando a segunda sala num edifício tipo '*plano dos centenários*' contíguo<sup>203</sup>. O edifício sede é de construção mais ou menos recente e, inicialmente, foi uma Escola Básica Integrada. As instalações são agradáveis e adequadas, sendo o seu enquadramento paisagístico muito apelativo – a oeste um campo de golfe<sup>204</sup> e a norte o Castelo de Marvão.

A sala em estudo é da responsabilidade de uma educadora de infância, sendo o grupo constituído por 17 crianças. O grupo é heterogéneo na sua constituição etária, tal como o gráfico demonstra:

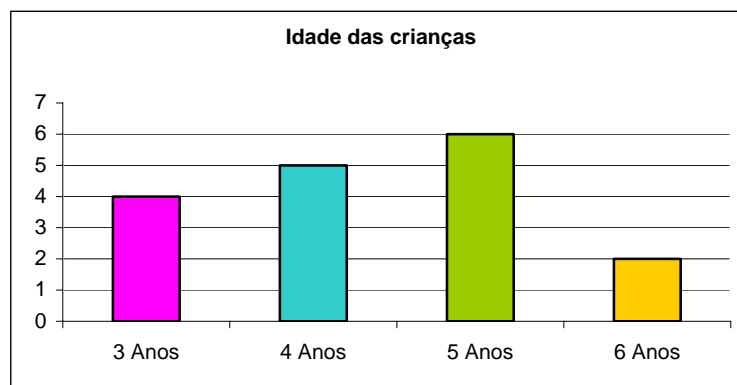


Gráfico 15: Idade das crianças – sala da educadora Matilde

Quatro crianças têm origens em núcleos familiares de extracto sócio-económico baixo; nove em núcleos de extracto médio e quatro têm origens em extracto médio alto. Sete crianças são filhas únicas; seis crianças têm um irmão/irmã; quatro crianças têm dois irmãos/irmãs.

As habilitações académicas dos pais variam entre o ensino básico incompleto, o ensino secundário e o ensino superior: quatro possuem o ensino básico incompleto; cinco possuem o ensino básico; três o ensino secundário e cinco o ensino superior.

De acordo com a educadora Matilde, as preferências das crianças, em termos de actividades, são:

- na área da Comunicação e Expressão: todas as actividades de expressão plástica, motricidade global; jogo simbólico; novas tecnologias. As crianças

<sup>203</sup> Do outro lado da rua.

<sup>204</sup> Ao momento desactivado.

de cinco e seis anos gostam ainda de actividades de oralidade, escrita e matemática;

- na área do Conhecimento do Mundo: experiências e saberes do mundo;
- na área da Formação Pessoal e Social: tarefas na sala; jogos e conversas; registo de acontecimento do meio familiar e local; diferentes jogos em grupo; partilha de brincadeiras em diferentes áreas da sala – garagem; casinha e mercearia; exploração de materiais novos.

As linhas orientadoras do Projecto Educativo são as seguintes:

---

**Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Educativo<sup>205</sup>**

Compreender que o ensino se insere em contextos mais vastos que o afectam; estabelecer relações entre o sistema educativo o universo curricular e os processos de ensino e aprendizagem; relacionar os elementos fundamentais do plano de ensino com as actividades sócio-económicas e culturais predominantes na região; defesa das competências relevantes para a promoção dos valores universais consideradas essenciais para o progresso da comunidade que à escola compete fomentar.

---

Tabela 31: Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo do Jardim de Infância C

As linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância:

---

**Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular do Jardim de Infância**

Desenvolver a criatividade, a iniciativa e o sentido do dever da participação pessoal na resolução dos problemas do quotidiano; aquisição de competências, atitudes e conhecimentos que permitam desempenhar um papel de relevo na comunidade; ouvir, respeitar e tomar em conta as opiniões dos outros; preservar a natureza através da educação ambiental no seu meio; preservar e divulgar o património histórico e cultural da região; conhecer defender e divulgar os valores característicos da língua, história e cultura portuguesas.

---

Tabela 32: Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do Jardim de Infância C

## 1.2 Aspectos específicos

A sala<sup>206</sup> que nos acolheu apresenta, como principais linhas do Projecto Curricular de grupo, as seguintes:

---

<sup>205</sup> Do Projecto Educativo do Agrupamento, no que ao jardim de infância diz respeito.

<sup>206</sup> A 'imagem' da sala consta do nosso volume de anexos, p.155.

<b>Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Curricular de grupo/turma</b>	Objectivos: proporcionar através de um ambiente educativo rico, estimulante e acessível, um conjunto de experiências e vivências democráticas que permitam a todos os alunos o acesso a uma educação integrada, sólida com igualdade de oportunidades, respeitando as capacidades individuais e o respeito pela pluralidade de culturas e saberes.
--	--

Tabela 33: Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular do grupo – Jardim de Infância C

Em termos estruturais encontramos uma sala com 50 metros quadrados iluminada por três janelas e por três lâmpadas do tipo fluorescente.

Para actividades das crianças existem 11 mesas e 25 cadeiras. Coexistem três armários que contêm material diversificado, seis estantes e um móvel com gavetas.

Identificamos um cavalete adequado a crianças e mobiliário específico da área da 'casinha' e da área da 'mercearia'.

Não sendo novo, o mobiliário está em bom estado de conservação. Podendo desfrutar de diferentes recursos de gestão partilhada da Escola Básica, na sala encontram-se recursos e materiais educativos diversos, nomeadamente: um computador com ligação à Internet, colunas de som e impressora; livros em número suficiente, diversificados e adequados às crianças; jogos com diferentes funções (lúdicas, criativas, de desenvolvimento do raciocínio cognitivo, motor, etc.) e brinquedos vários nas diferentes áreas da sala.

Também observamos material adequado e diversificado para expressão plástica, expressão dramática e jogo simbólico. Existe uma televisão com vídeo, leitor de Cd's com rádio, máquina fotográfica e *scanner*.

O material de laboratório também se encontra na sala e integra a área das Ciências. Não existe quadro de giz ou recurso análogo.

Os recursos e os materiais são utilizados de forma livre e por iniciativa da criança, sendo arrumados para que a criança facilmente lhe possa aceder.

A educadora de infância responsável pelo grupo tem 46 anos de idade e vamos chamar-lhe Matilde. É casada e reside na cidade de Portalegre de onde se desloca todos os dias para o jardim de infância.

Possui um Bacharelato (Curso de Educadores de Infância) que completou em Lisboa, na Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich. Na Escola Superior de Educação de Portalegre concluiu um curso de Complemento de Formação Científica e Qualificada na área da Educação Especial.

Exerce a profissão há 23 anos e pertence ao Quadro de Escola, exercendo neste jardim de infância há alguns anos.

Tem participado em vários projectos e formação contínua. Neste âmbito frequentou, num total de 48 Horas, uma acção de formação sobre o currículo e a sua gestão na Escola Superior de Educação de Portalegre. Esta acção incluiu o plano de estudos do curso de complemento de formação que concluiu. Não frequentou qualquer acção cujos conteúdos específicos se centrem no pensamento crítico e sua construção.

Do seu percurso profissional consta o desempenho em equipas de educação/ensino especial.

### 1.3 O dia na sala da Educadora Matilde – evidências

O dia lectivo começa pelas 9.00 Horas da manhã e prolonga-se até às 15.30 Horas. O horário lectivo estabelecido para o jardim de infância contempla um pequeno intervalo no período da manhã e um intervalo para almoço. Também o período da tarde pode incluir um período de recreio. O recreio é assumido numa perspectiva flexível.

Manhã	Tarde
9.00 Horas – 10.30 Horas	13.00 Horas – 15.30 Horas
11.00 Horas – 12.00 Horas	

Tabela 34: Horário lectivo da sala da educadora Matilde

As crianças partilham, com os restantes alunos da Escola, o refeitório onde almoçam. As mais velhas, com cinco e seis anos, todos os dias acompanhadas da auxiliar adquirem a respectiva senha de almoço.

A educadora Matilde chega à Escola e à sala do jardim de infância antecipadamente. Algumas crianças chegam em simultâneo, acompanhadas de familiares, ou já a aguardam acompanhadas de uma auxiliar. Outras crianças chegam à sala de actividades já com algum atraso. Nos dias em que permanecemos na sala o grupo nunca esteve completo, pois duas crianças estiveram sempre ausentes.

A educadora é recebida e recebe as crianças carinhosamente; são alguns beijinhos, abraços ou simples 'bons-dias'. Na sala, não está sozinha com as crianças, sendo coadjuvada por uma auxiliar de acção educativa. Faz-se notar a presença da educadora Paula<sup>207</sup>, docente da escola que integra o Conselho Directivo, e que presta apoio na sala pelo facto de, no grupo, estar integrada uma criança com necessidades especiais de educação. O Filipe, professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que exerce

<sup>207</sup> Não continuamente e apenas em horários previamente estabelecidos.



como animador nos tempos extracurriculares da Escola, durante o tempo lectivo, é também um apoio importante na sala da educadora Matilde.

As crianças mais velhas do grupo, meninas e meninos, mostram um sentido social adequado; são disponíveis para ajudar e cooperar com os adultos e com os pares. Interessam-se pelas actividades em geral, mas sentem-se 'importantes' quando são chamadas a ajudar. As crianças de quatro anos, de uma maneira geral, são desinibidas, mostram destreza e autonomia. Das mais novas, destaca-se a 'princesa', nome utilizado muitas vezes pela educadora, pela sua afectividade e ternura e necessidade de 'mimos' e atenção. A menina<sup>208</sup> com necessidades educativas especiais mostra-se integrada no grupo e é apoiada e mimada por todos.

Globalmente, o grupo demonstra autonomia, capacidade para dialogar e interagir, destacando-se a capacidade para comunicar e 'imaginar'. É um grupo muito alegre e onde se incluem algumas crianças 'que sempre têm uma resposta para dar'.

Existe cumplicidade entre muitas das crianças, afirmada pela empatia, comunicação e brincadeira evidente entre pares ou em pequenos grupos. Com a educadora, ou restantes adultos, comunicam sem qualquer constrangimento e revelam capacidade para manter um diálogo centrado na realidade vivida ou na sua imaginação premente. Gostam muito dos elogios e incentivos que a educadora Matilde lhe faz de forma sistemática. À crítica, sobretudo para adequarem o comportamento às regras da sala, reagem com facilidade, à excepção de duas ou três crianças que se mostram cabisbaixas e que aparentam dificuldade em fazer cedências.

A educadora Matilde atende a todos com simpatia, naturalidade, incentivo e elogio, contribuindo para a auto-estima das crianças. Admite a sua participação em todas as actividades de expressão (oral, plástica, dramática...); admite a sua competência para tomar decisões e, sobretudo, para agir em autonomia. Está no entanto, sempre atenta às necessidades individuais, contando com o apoio dos adultos identificados, para o atendimento ao grupo<sup>209</sup>.

A gestão da sala é partilhada com as crianças, nomeadamente na forma como escolhem as actividades em que querem participar e como se responsabilizam pela execução das mesmas e respectivo registo no plano individual. A gestão é construída a partir do planeamento flexível da educadora, que integra sugestões das crianças e se baseia em princípios de participação em actividades propostas ou actividades escolhidas pelas crianças. As áreas da sala são utilizadas pelas crianças em simultâneo com as actividades propostas pela educadora ou são utilizadas como 'contexto' de

---

<sup>208</sup> Nas narrativas é designada por Joaquina.

<sup>209</sup> Conquanto este apoio, a educadora Matilde não deixa de estar atenta ou de intervir com o grupo em geral, ou com pequenos grupos em particular e sempre que necessário.

actividade principal. Observámos actividades de jogo ao longo do dia, por livre iniciativa da criança nas diferentes áreas. Por vezes, a área da 'casinha' liga-se à área da reunião, atribuindo-lhe<sup>210</sup> as crianças estatuto de parque ou campo onde se realizam 'os piqueniques'.

O planeamento da educadora e a gestão curricular assumida orientam-se por princípios de natureza socioconstrutivista, de índole transversal e interdisciplinar com o objectivo de confluírem no desenvolvimento integrado e global. Centra-se em actividades ou em 'datas do calendário' e, habilmente, concede espaço e tempo para as escolhas e as vozes das crianças, nunca estas ficando sem uma resposta por parte da educadora Matilde.

Observámos um processo de construção e gestão curricular integrador das diferentes áreas de conteúdo para a Educação Pré-escolar e esculpido responsivamente à heterogenia do grupo.

Pela manhã privilegiam-se actividades de grande grupo, em especial centradas na área da reunião, realizando-se depois actividades individuais, em pares ou em pequenos grupos a que a educadora nunca está alheia, alimentando, pelo diálogo e interacção, muitas delas.

A organização e gestão das actividades do grupo, do espaço e do tempo são apoiadas por diversos instrumentos de registo/organização – quadro de marcação de presenças, calendário, quadro de frequência, planos individuais de trabalho.

A sala contém um grande número de recursos e de materiais que permitem a estimulação e treino de diferentes capacidades intelectuais, motoras ou afectivas a que as crianças acedem livremente ou com o apoio e orientação dos adultos.

Pelas paredes estão expostos 'cartazes' ou outros recursos/materiais resultantes de actividades desenvolvidas com as crianças e/ou de apoio visual e intelectual à realização de actividades, em particular no domínio da matemática ou da escrita, a que as crianças mais velhas dão particular importância.

---

<sup>210</sup> À área da reunião.

## 2. O Dia-a-dia na sala da educadora Matilde – o nosso primeiro dia<sup>211</sup>

### 2.1 Primeira narrativa e reflexão: "O Dia do Trabalhador e as profissões"

Hoje é nosso primeiro dia na sala da educadora Matilde. São 9.15 Horas.

[...]

As crianças estão sentadas na área do agrupamento colectivo.

[...]

O Francisco informa com alegria: "Eu vi a Matilde! (...) Quando eu vim para a escola!" A educadora sorri e entusiasmada pergunta: "Viste-me a mim? (...) Viste? Francisco! (...) Devias vir noutra carro, (...) que eu não te vi!"

A educadora senta-se agora nas almofadas, de costas para o quadro do tempo. O menino continua: "Eu vi o teu guarda-chuva!" A educadora: "E como era o meu guarda-chuva?" O Francisco diz que era azul com flores. A educadora ri e diz: "Era, (...) era! (...) Aquele guarda--chuva tem uma história, sabes?"

Ajeita-se na almofada. Prossegue: "É a (...) a Primavera. (...) Sabem quem é que pintou aquele guarda-chuva? (...) Aquele não! (...) Pintou um quadro (...) e depois as pessoas fizeram as reproduções dos guarda-chuvas. (...) Foi um pintor que se chama Van Gogh, (...) sabiam? (...) Mas vocês conhecem outros pintores!"

[...]

É interrompida pela Margarida que diz peremptória que é o António Torrado. A educadora a sorrir elucida: "Ai, (...) esse não é pintor! (...) O que é que esse faz, o António Torrado?" O Francisco responde: "Inventa histórias!" A educadora concorda: "Ah! (...) É escritor, não é? (...) É escritor! (...) Então e pintores, que às vezes a Matilde (...) põe ali as fotografias das pinturas? (...) É um nome pequenininho! (...) Começa por M, (...) não sei se está ali nos nossos nomes!"<sup>212</sup>

[...]

A educadora sorri: "Pronto, (...) então olhem, (...) digam lá uma coisa à Paula..." A Constança<sup>213</sup> vem sentar-se no seu colo e ela ajeita-a. Continua: "Ontem (...) foi o dia de quê? (...) Foi feriado, (...) foi dia de quê?" A Daniela responde que foi o Dia do Trabalhador. A educadora confirma: "Do trabalhador, (...) foi sim senhora! (...) Dia de todos nós! (...) Todos nós trabalhamos não é?" Vai ajeitando o cabelo da Constança. Prossegue: "E à bocado o Francisco disse uma coisa engraçada, (...) que o António Torrado era quê? (...) Era escritor? (...) Isso é um trabalho, não é? (...) Qual é o trabalho do pai do Francisco?" O menino responde de imediato: "Ai, (...) vender casas."

[...]

A educadora Matilde ri e o Gonçalo intervém e diz que o pai é pedreiro e que faz muita massa. A educadora confirma e diz: "Olha todos nós fazemos trabalhos, (...) olha e eu? (...) O que é que eu faço?"

[...]

A educadora conclui: "Uma profissão. (...) Paula, dá-me lá esse livro"<sup>214</sup>, se faz favor. (...) Agora vocês vão ouvir (...) uma coisa gira. (...) Vamos lá ver se eu descubro! (...) A Joaquina está quase a dormir, daqui a bocadinho!"

[...]

<sup>211</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.157 e a p.166.

<sup>212</sup> Lista de palavras/nomes afixada na parede.

<sup>213</sup> É de todos a mais nova.

<sup>214</sup> Que está na mesa atrás do lugar onde a educadora Paula está sentada.

Chega a Constança para perto de si e começa a ler: *"O Mário quer ser piloto e o Tiago marceneiro..."*

O texto fala sobre as profissões que os meninos podem escolher e termina com uma pergunta: *"E tu Marco, o que é que tu queres ser? Responde ele mandrião: Ah, se tiver que trabalhar escolherei a profissão de calceteiro do mar, engenheiro de obras feitas também não me desagrada! Mas a melhor profissão é mesmo não fazer nada!"* A educadora pergunta ao grupo: *"Vocês já viram este Marco? (...) Este Marco o que é que ele é?"* O Francisco responde de imediato que ele é preguiçoso e a educadora: *"Pois é! (...) Ele diz aqui que quer ser calceteiro do mar. (...) Vocês sabem o que é um calceteiro?"* Alguns respondem que não e a educadora explica: *"Um calceteiro é um senhor que põe ..."*

[...]

Prosegue a educadora Matilde com um sorriso e voz terna: *"Mas a melhor profissão é mesmo não fazer nada, pois não Constança? (...) E os (...) meninos, (...) qual é a vossa profissão? (...) Qual é a vossa profissão?"* Uma menina diz que a dela é professora. A educadora: *"Ah! (...) Isso é o que tu gostavas de ser! (...) Mas agora, (...) o que é que os meninos fazem agora? (...) Duarte? (...) O que é que tu fazes?"* O João Filipe intervém: *"Eu estudo."* A educadora sorri e questiona: *"Tu fazes o quê? (...) O João Filipe estuda!"* O menino responde: *"Tenho lá um móvel cheio de livros e de carros (...) onde eu guardo as minhas coisas. (...) Tenho lá uns livros que eu estudo!"* A educadora sorri e afirma: *"Então ele é estudante. (...) Não é? (...) Também é uma profissão, ser-se estudante, não é?"*

[...]

Continuam os meninos a imaginar a profissão. Algumas crianças mantêm-se caladas e só intervêm quando solicitadas pela educadora; outras estão sempre a intervir.

[...]

São 10.40 Horas.

A manhã iniciou-se com a presença de apenas 12 crianças, mas o grupo foi crescendo e, à hora do almoço, já estavam presentes 15 crianças, estando apenas duas ausentes.

O grupo reuniu-se com entusiasmo após o Dia do Trabalhador, data que serviu de mote à conversa matinal que a educadora orientou na área da reunião. A conversa foi participada, destacando-se algumas crianças pela participação espontânea. A educadora Matilde não se cansou, no entanto, de incentivar e solicitar a participação de todas elas.

Curricularmente, a educadora planeou este momento interligando a área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação, com destaque para a expressão verbal e para a audição da leitura de um pequeno texto sobre as profissões.

A educadora Matilde mostrou-se habilidosa na gestão do momento, conseguindo cativar todas as crianças – as mais novas e também as mais velhas, no desenrolar de um 'novelo cheio de cor e de alegria'. Partiu das palavras do Francisco para levar as crianças a pensar e identificar profissões: de pintores, a escritores, a

profissões dos pais ou das mães e até à profissão de estudante, que o João Filipe<sup>215</sup> disse ser a sua. Esta 'habilidade' sustenta-se na visão social que a educadora tem das crianças e da crença indiscutível nas suas competências.

O espaço da reunião é um 'tempo vivo', de partilha e de discussão de entendimentos e de opiniões e, a educadora Matilde faz a sua orientação ou mediação alicerçada na ideia de que *"a linguagem não se limita apenas a transmitir, ela cria ou constitui o saber ou a realidade"* (Bruner, 1986 citado por Vasconcelos, 1997, p.154). O tom calmo, mas estimulante e questionador, utilizado pela educadora, concorre com inúmeras interacções não verbais para o entusiasmo e participação das crianças por via da utilização das suas competências cognitivas, do uso e expressão do pensamento e da imaginação.

As crianças são muito incentivadas à utilização do pensamento e da sua expressão. A educadora Matilde coloca *'andaimes'* que concorrem para a estrutura do pensamento, linguagem, comunicação – coloca questões, fornece pistas e, sobretudo, aceita com alegria e simplicidade as interacções verbais das crianças, actuando na sua zona de desenvolvimento próximo. As interacções estabelecidas tendem a suscitar o pensamento, pois sugerem algo de novo, não rotineiro ou impulsivo mas, revelam-se relacionadas com os hábitos e experiências de vida das crianças, originando respostas eficazes (Dewey, 2007).

O momento observado mostra-nos que a educadora sabe escutar as crianças e, como salienta Oliveira-Formosinho (2007, p.28) a propósito da(s) pedagogia(s) da infância, *"a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem"*.

## **2.2 Segunda narrativa e reflexão: "O mapa de Lisboa e os planos individuais de trabalho"**

São 10.40 Horas.

[...]

A educadora Matilde continua sentada com as crianças à volta da mesa onde, rotativamente, as crianças desenham nas folhas em forma de carro para constituir os dois livros/presentes de aniversário para os amiguinhos. O Gonçalo mostra o seu desenho: *"Professora, professora (...) olha aqui um mapa."* A educadora expectante, responde e pega na folha: *"Um mapa? (...) Então isto é o mapa de quê? (...) Um mapa de quê?"* O menino responde: *"De Lisboa."* A educadora retorque: *"De Lisboa? (...) Vamos lá ver se descobrimos aqui o Estádio da Luz, (...) aqui no mapa de Lisboa?"* O menino aponta no desenho que a educadora segura com as duas mãos. O Gonçalo prontamente indica com o dedo: *"Aqui."*

---

<sup>215</sup> O menino tem quatro anos.

A Carolina mostra também o seu desenho e a educadora diz-lhe que está lindo. A educadora diz outra vez, com o braço esquerdo pela cintura do Gonçalo: *"Muito bem! (...) Este é o mapa de Lisboa, (...) e o Estádio da Luz?"* O menino aponta de novo: *"Aqui!"* A educadora prossegue: *"Ah! (...) E o Jardim Zoológico?"* O Francisco interfere, aponta no desenho do Gonçalo e afirma: *"É esta parte grande."* Mas o Gonçalo afirma peremptório: *"Não é nada! (...) É aqui!"* Aponta para outro local do desenho. A educadora sorri e exclama: *"Ah! (...) É aqui deste lado, o Jardim Zoológico!"* O menino aponta de novo e diz que são dois jardins zoológicos. A educadora admirada continua: *"Há dois? (...) E esta parte azul do Jardim Zoológico será o quê?"* O Francisco intervém de novo para dizer que é o mar. Logo o Gonçalo reage: *"É o mar, (...) da estrela-do-mar!"* A educadora questiona: *"O mar, da estrela do mar? (...) O que é que o jardim zoológico, (...) num sítio onde há muita água, quem é que lá está?"* As crianças à volta intervêm efusivamente: *"Os golfinhos."* A educadora incentiva: *"E mais?"* O Gonçalo afirma de imediato: *"Ah! (...) Esqueci-me de fazer aquelas coisas que andam por cima da bicharada!"* A educadora ri e repete: *"Ah, (...) ah! (...) Esqueceu-se de fazer aquelas coisas que andam por cima da bicharada! (...) Vai lá fazer. (...) Sabes como isso se chama?"* O menino diz que não e a educadora ajuda: *"Teleférico."* O menino responde: *"Ah, eu andei no teleférico!"* A educadora a sorrir: *"Então vai lá fazer o teleférico que anda por cima da bicharada."* O menino, a sorrir, volta à mesa redonda ao lado para continuar o desenho.

A educadora Matilde continua a apreciar os desenhos que as crianças lhe vão mostrando. O Gonçalo volta: *"Já fiz o teleférico. (...) Professora, olha aqui o teleférico!"* A educadora segura a folha e exclama: *"Ah! (...) Isso é teleférico que anda por cima da bicharada! (...) Posso escrever aqui? (...) Jardim Zoológico, aqui (...) é o teleférico. (...) Muito bem! (...) Este é para o Fábio, não é?"* O menino acena que sim e diz que tem lá em casa as fotografias da ida ao Jardim Zoológico. A educadora recomenda-lhe: *"Então, hás-de trazer as fotografias, está bem? Para nós vermos!"* O menino concorda e afasta-se.

[...]

São agora 11.10 Horas.

[...]

A educadora Matilde desloca-se até ao placar da área da reunião. Com a chefe, a Mariana, tira todos os planos individuais e começam a colocar novos planos para marcar as actividades desenvolvidas ao longo do dia. A educadora chama o Fábio também para ajudar.

[...]

O Fábio, com um plano na mão, informa: *"Este já está todo riscado!"* A educadora retorque: *"Foi o Alexandre que já foi marcar! (...) E marcou em amarelo. (...) Hoje é dia amarelo?"* O menino responde que sim e a educadora: *"Ah, (...) então está bem. Vês! Ele esteve com atenção! (...) Vamos lá ver onde é que ele já esteve hoje? (...) Vê lá! (...) Onde é que ele já esteve hoje!"* O Fábio comenta: *"Nos jogos, na casinha, no computador e nas construções."*

A educadora continua a colocar, com a ajuda das crianças, os planos no placar.

[...]

São 12.05 Horas.

As crianças estão muito entusiasmadas e envolvidas na construção de dois livros para oferecer aos dois 'amiguinhos' aniversariantes. Os livros são construídos a partir dos contributos individuais e da colaboração da educadora<sup>216</sup>.

<sup>216</sup> Cada criança faz um desenho para cada livro e a educadora Matilde organiza as capas dos livros.

O planeamento da educadora integra este momento no âmbito da Formação Pessoal e Social e no âmbito da Expressão e Comunicação, domínio da expressão plástica.<sup>217</sup> No entanto, a flexibilidade e abertura de tal planeamento permitem a participação da criança e, às áreas planeadas pela educadora, associa-se a área de conteúdo do Conhecimento do Mundo. O conhecimento psicopedagógico e a sensibilidade da educadora Matilde permitem-lhe partilhar a gestão da construção do conhecimento na sala de actividades, anuindo à participação das crianças e às suas 'histórias de vida' ou desenvolvimento ontológico.

O 'mapa de Lisboa' e as interacções geradas à sua volta valorizam o desempenho da criança e como a narrativa ilustra, a educadora manifesta disponibilidade e oportunidade para ouvir e incentivar as crianças, usando pequenos 'andaimos' e agindo na sua zona de desenvolvimento próximo. À espontaneidade da criança, a educadora associa a interacção dialógica e, assim, cria a oportunidade para o desenvolvimento autónomo das suas competências, incluindo as capacidades mentais.

A acção observada não se confunde com "*uma mera actividade*", pois resultou numa experiência com significado intelectual que permitiu à criança valorizar a sua competência expressiva, cognitiva e social (Pinazza, 2007). Nesse sentido, infere-se que o contexto organizado e gerido pela educadora Matilde é um espaço de interdependência e interactividade entre a acção, o pensamento e a realização que estimula "*a realidade mental da criança em direcção a mundos possíveis*" (Bruner, 1986, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.25) e que a leva a agir como ser pensante. Ainda, nesse contexto é concedida à criança liberdade e confiança para que possa expressar os seus pensamentos e sentimentos bem como tomar decisões.

No quadro narrativo inclui-se, igualmente, a menção a um instrumento de gestão da actividade diária – o plano individual de registo das actividades escolhidas/realizadas por cada criança ao longo do mês. O plano é exposto no placar da área do agrupamento colectivo/reunião e é, autonomamente, preenchido ao longo do dia pela maioria das crianças<sup>218</sup>, aquando da escolha e 'transição' entre áreas ou, no final do dia, no momento dedicado à avaliação. A sua utilização, embora com carácter individual, insere-se na rotina diária da sala e do grupo e permite observar o jogo educativo quotidiano escolhido por cada criança. Por outro lado, 'conduz' a criança à tomada de decisão e responsabilização sobre a mesma, construindo-se em independência, participação e autonomia.

---

<sup>217</sup>Em simultâneo decorrem actividades pelas diferentes áreas da sala e que foram, previamente, escolhidas pelas crianças.

<sup>218</sup>A algumas crianças é preciso alertar para a necessidade de registar no plano.

O plano individual, relacionado com as áreas e materiais existentes na sala, é a expressão das escolhas e das iniciativas das crianças. Ao mesmo tempo, como instrumento de rotina diária, desoculta o *"equilíbrio entre limites e liberdades das crianças"* (Hohmann & Weikart, 1997, p.225).

### 2.3 Terceira narrativa e reflexão: *"A chuva não nos deixa ir à rua"*

As actividades recomeçam após o almoço. Todos<sup>219</sup> estão sentados na área da reunião, nas almofadas e nos sofás; a educadora Matilde tem um livro na mão. Agora na sala também está o Filipe, o animador. São 13.45 Horas.

[...]

A Daniela pergunta: *"Oh, professora nunca vamos à rua?"* A educadora responde a sorrir: *"Oh, Daniela olha (...) logo, podem (...) se estiver assim, (...) vão dar uma corridinha à hora do outro intervalo, está bem? (...) Mas é só uma corridinha, (...) porque não podem ir para as ervas, (...) nem podem..."* Um dos meninos intervém: *"Está tudo molhado!"* A educadora confirma e questiona: *"Ora vê, (...) as ervas estão molhadas. (...) O que é que está mais molhado?"* O Gonçalo responde: *"Não se pode ir para a areia que **tamãe** está molhada!"* A educadora insiste: *"O que é que está mais molhado?"* O Gonçalo continua a responder: *"E as árvores (...) e lá em baixo!"*

[...]

São 14.25 Horas.

O 'episódio' destacado nesta narrativa ocorre na área do agrupamento colectivo/reunião e regista-se logo após a volta do almoço.

As condições atmosféricas têm impedido que as crianças frequentem o espaço de recreio descoberto e, por tal facto, algumas começam a mostrar-se ansiosas e a questionar a educadora sobre quando poderão ir, de novo, até ao recreio. A educadora Matilde começa por responder à questão colocada pela Daniela mas logo concede a palavra ao Gonçalo, menino de quatro anos, que intervém na conversa e explicita que a ida ao recreio não é possível pois está *"tudo molhado"*.

A interacção iniciada pelo menino é correspondida pela educadora que, não só, lhe permite intervir, como também aceita a sua justificação à questão colocada pela Daniela. Como verificamos, em muitas outras narrativas protagonizadas pelas crianças e pela educadora Matilde, esta forma de agir é comum, o que nos leva a evidenciar o 'direito' à participação das crianças intervirem e expressarem as suas opiniões, ou a emitirem sugestões, ou 'explicações' sobre os fenómenos.

O ambiente de aprendizagem criado e, em particular, esta forma de agir permitem, entre outras capacidades e competências, a exercitação do raciocínio e a

<sup>219</sup> Estão presentes 12 crianças. O Francisco e a Constança foram mais cedo para casa.



aprendizagem do pensamento de nível superior. A educadora Matilde escuta empaticamente e deixa espaço e tempo para que as crianças falem e pensem. Como salienta Salmon (2008) "*tinking dispositions are inclinations and habits of mind that benefit productive thinking and are teachable over time across diverse thinking situations (Tishman et al. 1995; Ritchhart 2002; Project Zero 2007)*". Também Markman & Gentner (2001) promovem o contexto, a sua gestão e as interacções nele desenvolvidas, como factores importantes na aprendizagem do pensamento.

A pedagogia promovida pela educadora, em diversos 'episódios' semelhantes ao agora apresentado, não negligencia a intencionalidade da criança, antes valoriza o conhecimento construído e a socialização do mesmo entre os pares. Na base da sua construção pedagógica está, pois, o construtivismo de natureza sociocultural em que a noção de '*andaimé*', através do qual conduz o processo de descoberta do mundo pela criança é amplamente importante e reconhecido (Kishimoto, 2007).

#### **2.4 Quarta narrativa e reflexão: "As intervenções da Daniela e do João Filipe"**

São 14.45 Horas.

[...]

Chega a mãe da Joaquina que já a vem buscar. A mãe da Joaquina pergunta à educadora se ela almoçou bem. A educadora acena com a cabeça e diz: "*A Daniela sabe, (...) que ela almoçou ao pé da Joaquina. (...) Olha vamos lá ouvir o que é que a Daniela vai dizer à mãe da Joaquina!*" A menina informa que a Joaquina comeu três colheres de sopa e que a ajudou a comer o segundo, pois ela não queria mais. A mãe da menina continua: "*Mas ela ainda comeu alguma coisa?*" A Daniela diz que sim e que também comeu maçã. A mãe da menina diz à Daniela obrigado. A educadora informa que a menina também comeu bolo.

[...]

A educadora questiona: "*Então e amanhã? (...) O que vamos fazer amanhã? (...) Amanhã (...) o que vamos fazer? (...) Acabar as prendas e (...) mais?*" A Mariana diz que vão continuar a carimbar a mão. A educadora: "*Outra vez?*" A Margarida responde que podem carimbar os pés. A educadora retorque: "*Não pode ser ainda! (...) Sabem porquê?*" O João Filipe diz que ainda não é Verão. A educadora concorda e diz: "*Sabem porque é que ainda não podem carimbar os pés, agora?*" O menino continua: "*É porque depois de acabar (...) está muito frio! (...) E depois quando vai ser vinte e dois é o Verão!*" A educadora concorda e em tom de elogio: "*Vinte e dois de Junho é sim senhora! (...) Muito bem! (...) Quando for o vinte e dois de Junho. (...) Olhem lá o nosso ponteiro, (...) está quase nos doze. (...) Está na hora de nos irmos...*" Alguns completam: "*Embora.*" São 15.05 Horas.

Na sequência da narrativa anterior, a agora apresentada, exorta a participação das crianças numa abordagem valorativa e caracterizada pelos elogios constantes da educadora Matilde. A prática pedagógica da educadora elicitava a aprendizagem por via das interacções e da maneira de ser da própria criança, do exercício da sua iniciativa,

da sua curiosidade e do conhecimento que constrói e do conhecimento que é capaz de partilhar com os outros – os pares e os adultos. Tais processos de construção do conhecimento, de natureza pessoal, social e cultural, podem facilitar, como nos diz Mauri (2001), o desenvolvimento da mente e do pensamento das crianças.

O desafio colocado à Daniela, ou a consideração e elogio à intervenção do João Filipe, podem ser considerados apoios da educadora Matilde ao processo de aprendizagem destas crianças e do grupo em geral. A oferta destes apoios permite que as crianças, numa situação conjunta, possam ir modificando os seus esquemas de conhecimento, os significados e os sentidos, bem como adquiram mais possibilidades de intervenção autónoma e uso independente desses esquemas, quando colocados perante novas e mais complexas tarefas (Onrubia, 2001).

O conhecimento e pensamento das crianças são expostos em interacções verbais anuídas, ou mediadas, pela educadora num ambiente que proporciona a sua participação, o seu desenvolvimento mental e as considera como competentes. Nas interacções observadas as crianças estabelecem, deliberadamente, relações entre o que fazem e as suas consequências<sup>220</sup>, ou seja expõem o seu pensamento. Esta constatação, ora observada, corresponde aos constructos da psicologia social e interaccionista expressos, por exemplo, nas obras de Perret-Clermont (1995) ou de Doise & Mugny (2002).

Ao acreditar na competência da criança, a educadora Matilde, incentiva a construção da auto-estima, pois deixa-as falar sobre as coisas e sobre as pessoas; no fundo deixa-as ter 'tempo, espaço e voz' nas interacções com os adultos e com os pares.

---

<sup>220</sup> Pensar é, no entender de Dewey (2007, p.139), *"estabelecer, precisa e deliberadamente, relações entre o que se faz e as suas consequências"*.

### 3. O Dia-a-dia na sala da educadora Matilde – o nosso segundo dia<sup>221</sup>

#### 3.1 Primeira narrativa e reflexão: "Começar o dia na área do agrupamento colectivo – conversar e partilhar"

São 9.15 Horas.

[...]

Neste momento chega o Gonçalo<sup>222</sup> que informa que traz as fotografias do jardim zoológico. Dirige-se à educadora e dá-lhe. A educadora sorri e comenta: "Ah! (...) As fotografias, (...) não se esqueceu! (...) Já vamos mostrar aos amigos, (...) vai-te lá sentar primeiro."

[...]

Chega também o João Filipe<sup>223</sup> que também dá e recebe os bons dias. A educadora veste-lhe o bibe. O Gonçalo informa o João Filipe que trouxe as fotografias do jardim zoológico. A educadora intervém: "Da bicharada, (...) bem me dizia ele que no mapa de Lisboa (...) estava lá o jardim zoológico, (...) não foi?" A Constança diz que também foi ao jardim zoológico.

[...]

A educadora informa: "Então vá, (...) eu vou mostrando. (...) Aqui está o Gonçalo." A educadora mostra a todas as crianças, em roda, e o menino comenta: "No jipe do carrossel." A educadora Matilde: "Aqui vai ele no teleférico, (...) por cima da bicharada. (...) Já viste Joaninha? (...) Olha aqui o Gonçalo e está aqui um macaco! (...) Agora, (...) está aqui um macaco (...) e cá em baixo? (...) É o quê?" Mostra outra fotografia a todos. A Margarida intervém e afirma que está lá uma galinha.

[...]

O Francisco levanta o braço: "Eu tenho uma coisa para dizer." A educadora incentiva: "Está bem! (...) Um de cada vez."

[...]

A educadora coloca o álbum sobre a mesa ao seu lado. Continua: "Bom, (...) vá lá! (...) O Francisco tem uma novidade, (...) conta lá Francisco." O menino responde: "Ah, (...) ah, (...) a Mariana disse-me que (...) a mãe (...) vai ter um bebé!" A educadora mostra-se indignada e olha para a Mariana que diz com alguma timidez: "Vou ter um mano." A educadora encolhe os ombros, sorri e pergunta: "Vais? (...) A sério? Ai que bom!" A Margarida diz que também vai ter um mano. A educadora sorri: "Tu também vais? (...) Isto agora é só manos! (...) É só manos! (...) É o da Mariana, (...) é o mano da (...) da (...) Margarida. Qualquer dia o mano aqui da Daniela. (...) Mais? (...) Qualquer dia (...) é a mana da Constança e do Francisco! (...) O mano do Gonçalo e (...) bom. (...) Então qual é a novidade, João Filipe?"

O menino também tinha dito que tinha uma novidade. Explicita: "Eu ontem (...) fui ao Porto da Espada e depois, (...) antes de ir para casa, (...) fui passar lá pela minha tia. (...) Fui lá à (...) da minha tia e depois (...) fui lá ver o meu avô..." A educadora intervém: "Estava lá o avozinho, (...) já está melhor?" O menino responde: "Ainda está assim mais (...) e depois (...) eu fiquei mais o avô, mais a minha mãe (...) e depois a tia Joaquina foi buscar uma coisa, (...) que era da cor da neve. (...) Era uma gatinha." A educadora exclama: "Uma gatinha (...) branca!" O menino prossegue: "E

<sup>221</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.167 e a p.183.

<sup>222</sup> Já um pouco atrasado.

<sup>223</sup> Também já atrasado.

*depois fomos ver os pintainhos e depois (...) a tia Joaquina deixou lá a gata (...) do colchão do avô (...) e depois fomos ver os pintainhos (...) e só havia um. (...) Os outros já morreram."*

A Daniela também tem o braço no ar em sinal de que também tem uma novidade. A educadora olha para o João Filipe e afirma: *"Olha, (...) é assim, (...) essa gata branquinha, (...) a gata branquinha (...) gosta muito de ir para o colchão do avô. (...) Escuta, (...) é igual à gata velha (...) e ao Nody ali do Rodrigo?"* O Rodrigo intervém: *"Eu tenho três."* A educadora confirma: *"Eu sei, (...) que tu tens três!"* O menino diz os nomes dos três gatos e a educadora pergunta: *"E quais é que se metem lá no (...) nos teus lençóis?"* O Rodrigo responde alegremente: *"É o Nody e a gata velha, (...) já não."* A educadora pergunta: *"A mãe enchota-a, não é?"* O menino prossegue: *"Não, (...) ela é que já não vai."*

[...]

A Daniela começa: *"Oh Matilde (...) quando o, (...) quando o, (...) eu mais a minha tia (...) e o meu tio, (...) mais a minha mãe, (...) num dia (...) fomos comer fora (...) e depois fomos a uma festa."* A educadora comenta: *"Isso é que vocês gostam da festa! (...) Mas para irmos à festa (...) tem que estar o tempo bom, não é? (...) E para estar o tempo bom é preciso haver o quê?"* A menina imediatamente: *"Sol."* A educadora continua: *"Pois, é preciso não haver chuva! (...) Então (...) e hoje é o dia do quê? (...) Que a professora Cidália disse à bocado? (...) O Dia do..."* A Mariana responde que é do Sol. A educadora confirma e esclarece: *"O Dia Mundial (...) ou Internacional do Sol. (...) Porque é que o Sol nos faz falta? (...) Acham que nos falta ou não?"* Algumas crianças respondem que sim e outras que não. A educadora: *"Mas porque é que ele nos faz falta?"* O Francisco intervém: *"Por causa do meu (...) porque nós podemos brincar nos nossos jardins."* A educadora elogia: *"Pois, (...) para isso é bom (...) haver solinho (...) e mais? (...) Faz mais falta porquê?"* A Margarida responde: *"Para dar Sol aos caracóis."* A educadora prossegue: *"Sol aos caracóis, pois! (...) E mais, mais coisas! (...) Vamos lá pensar (...) porque é que o Sol é importante?"*

[...]

A educadora volta-se para o grupo e diz: *"Olha, (...) agora vamos ouvir a história do Sol, (...) está bem? (...) Vamos ouvir a história do Sol."* Levanta-se e vai buscar o rádio/gravador. De pé, pergunta: *"Então e o Sol é o quê?"* A Daniela logo responde: *"É uma estrela."* A educadora: *"Ah, (...) é uma estrela, o Sol. (...) Porquê? (...) Porque é que é uma estrela?"* Responde o Francisco: *"Porque dá luz como a estrela."* A educadora: *"Estás tu a ver? (...) Pois eu já não me lembrava! (...) É, (...) é (...) o Sol é uma estrela."*

[...]

São 10.45 Horas.

O início da manhã é um momento muito rico em interações verbais e não verbais. A reunião do grupo é um momento muito participado e diversificado em interações entre as crianças e a educadora Matilde, que apoia as suas intervenções e 'novidades'.

Após as rotinas da manhã (marcação de presenças, marcação do dia e das condições meteorológicas) chega a hora da partilha – são as fotografias do Gonçalo e da família no Jardim Zoológico<sup>224</sup>, as visitas do João Filipe à casa do avô e da tia, as

<sup>224</sup> Veja-se a narrativa do dia anterior "O mapa de Lisboa e os planos individuais de trabalho".

novidades sobre os 'manos' que vão nascer e a conversa sobre o Dia Internacional do Sol<sup>225</sup>.

Na gestão deste momento, a educadora Matilde continua a dar voz às crianças, valorizando a participação de todas, desde as mais novas às mais velhas e, fomentando a relação das crianças com as famílias e com o meio. A educadora mostra-se atenta aos 'discursos' das crianças, questiona-as e, sobretudo, estimula-as e incentiva-as a expressarem as suas vivências e relações quotidianas. Contribui desta forma, para a organização e expressão do pensamento da criança, pois as interações que estabelece com cada criança e com o grupo em geral não 'abafam' o pensamento e a linguagem através do qual o exprimem.

Na análise desta narrativa, ao contrário da tendência afirmada por Postic (2007), a educadora Matilde não opta por dirigir rigidamente as comunicações das crianças ou por privilegiar determinadas crianças do grupo; em vez disso, deixa-as intervir espontânea e aleatoriamente embora, cumprindo a regra instituída<sup>226</sup> e fomentando a relação e a coesão do grupo. Ou seja, a educadora gere as condições de aprendizagem e estabelece as condições necessárias às interações recíprocas entre pares, entre ela e as crianças e vice-versa.

Ainda considerando a presente narrativa, mas não ignorando as anteriores, evidencia-se a importância atribuída à linguagem e comunicação no processo de desenvolvimento intelectual e pessoal da criança. Numa perspectiva atinente com Wood (2003, p.32), acredita-se que o "*desenvolvimento de certas formas de raciocínio e aprendizagem sobre as coisas é um produto directo tanto das interações sociais espontâneas como das produzidas entre a criança em desenvolvimento e os membros mais maduros de sua comunidade*". No quadro dos contributos socioconstrutivistas, à linguagem e à sua expressão ou comunicação é atribuído um estatuto de relevo na inteligência da criança, conferindo-lhe especial importância na maneira como esta constrói e estrutura o mundo.

Identificamos na educadora Matilde o conhecimento psicopedagógico e as competências e 'habilidades' necessárias para tornarem estes momentos estimulantes e social e intelectualmente relevantes para o grupo. Concomitantemente, verificamos o 'prazer' desmesurado com que medeia tais interações.

### **3.2 Segunda narrativa e reflexão: "O Sol"**

São 11.20 Horas.

---

<sup>225</sup> Que neste dia se assinala.

<sup>226</sup> Fala um de cada vez.

Após as crianças terem permanecido nas diferentes áreas da sala e de, com o apoio da educadora, na mesa central, terem recortado o Sol em papel ou a partir dos copos de plástico amarelos, a educadora solicita-lhe que arrumem os materiais e que se juntem na área da reunião.

A educadora Matilde apresenta às crianças um poema sobre o Sol. A educadora apresenta o texto às crianças e em conjunto as crianças vão repetindo, verso a verso. Ao mesmo tempo, conjugam 'no dizer do poema', alguns gestos com as mãos, com os braços e diferentes formas de enunciar o texto<sup>227</sup>. Algumas crianças imitam os gestos da educadora, outras criam os seus próprios gestos. Estão entusiasmados e este momento estende-se por vinte minutos. A educadora Matilde informa as crianças sobre quem é a autora do poema. Diz: *"E quem escreveu esta poesia foi uma senhora que se chama..."* A Mariana adianta um nome que não conseguimos perceber. A educadora sorri e esclarece: *"Não, foi outra! Foi uma senhora (...) escuta, que se chama Raquel Delgado e foi minha professora."* O Francisco mostra-se admirado: *"Foi?"* A educadora, a sorrir, confirma: *"Foi minha professora e também escrevia poesia para os meninos, (...) histórias. (...) Vamos lá a ver se vocês ainda se lembram? (...) O Sol é uma bola amarela (...) que gosta de rosas, (...) que gosta do mar (...) e da primeira andorinha que passa a voar! (...) O Sol gosta de mim, (...) o Sol gosta de ti (...) o Sol gosta de todos os meninos (...) que vê a brincar."*

As crianças acompanham-na verbalmente e com a géstica alusiva. A educadora Matilde continua: *"Porque é que o Sol gosta de rosas?"* A Daniela responde espontaneamente: *"Porque cheiram bem."* A educadora insiste: *"E porquê?"* A menina responde: *"Dá-lhe calor!"* A educadora retorque: *"Dá-lhe calor (...) para elas?"* Faz com o braço um gesto que se pode ler como crescimento. Algumas crianças respondem em unísono: *"Crescerem."* A educadora repete com as crianças e continua: *"E gosta do mar, porquê? (...) Porque é que será que gosta do mar?"* A Carolina adianta: *"Porque dá água."* Insiste a educadora Matilde no seu tom de voz calmo: *"Mas o que é que faz o Sol ao mar?"* As crianças não respondem logo, passados cinco segundos, a Mariana diz: *"Porque lhe dá calor."* A educadora confirma: *"Dá calor, (...) também aguinha, não é? (...) Gosta do mar, porquê? (...) Na nossa terra há muito pouco mar?"* As crianças respondem alegres: *"Muito."* A educadora repete: *"Há muito mar, não é? (...) E o Sol gosta de rosas, (...) gosta do mar (...) e da primeira andorinha que passa a voar. (...) Porque é que o Sol gosta das andorinhas?"* A Carolina responde: *"Porque chegam na Primavera."* A educadora elogia: *"Ora bem! (...) Porque o Sol começa a aquecer mais na Primavera, não é? (...) E lá vêm quem, Gonçalo? (...) Quem é que chega na Primavera?"* O Gonçalo deita-se no tapete, parece estar com sono, ou até cansado. Responde outra menina: *"As andorinhas."* A educadora repete elogiando: *"As andorinhas! (...) E o Sol, gosta de (...) mim, (...) de ti, de todos os meninos que vê a brincar, não é?"*

[...]

A educadora vira-se para o Alexandre que está irrequieto: *"Bom, eu vou fazer uma pergunta ao Alexandre, (...) porque é que o Sol (...) gosta de todos os meninos que vê a brincar? (...) Porque será Alexandre?"* O menino não responde e a educadora solicita ao Rodrigo. A Daniela intervém e diz que não sabe essa resposta e a educadora exclama: *"Essa não sabes! (...) Então vamos lá pensar um bocadinho. (...) Porque é que será? (...) Porque é que o Sol gosta de todos os meninos que vê a brincar?"* Dá alguns segundos às crianças mas não aparece resposta. A educadora informa: *"Então (...) é assim, porque o Sol (...) não é, quando há Sol (...) o que é que acontece? (...) Os meninos podem ir à rua (...) e quando os meninos vão para a rua brincar, (...) como é que os meninos vão? (...) Vão tristes ou..."* A Carolina conclui: *"Contentes."* A educadora concorda: *"Então (...) é isso. (...) O Sol põe-nos sempre muito alegres, (...) gosta de todos os meninos! (...) Gosta de ver os meninos contentes."*

<sup>227</sup> Por exemplo: a rir, a chorar, devagar, depressa, mais alto, mais baixo...

[...]  
São horas do almoço.

Se as escolhas das crianças são uma constante diária, a gestão curricular desenvolvida pela educadora Matilde inclui, neste momento da manhã, uma actividade centrada no adulto (Fisher, 2004). Trata-se da aprendizagem de uma poesia e da seguinte abordagem interpretativa em que a educadora recorre à estratégia do questionamento. O seu principal objectivo é 'ensinar' a poesia sobre o Sol e orientar a criança numa exploração interpretativa do conteúdo da mesma.

A educadora, sentada com as crianças, apresenta a poesia, conduz as crianças na sua memorização e questiona-as sobre o seu conteúdo, sublimando as respostas das crianças no sentido interpretativo do texto poético.

Apesar de centrada no adulto, o desenvolvimento da actividade, privilegia uma cadência lúdica na aprendizagem/memorização do poema e apela à capacidade de pensamento e sua expressão linguística, na fase da interpretação. O planeamento da educadora plasma a expressão utilizada por Zabalza (1992, p.101) – a "*equação*" entre o lúdico e o expressivo e o lúdico e o cognitivo e que se concretiza na seguinte afirmação: o planeamento, "*sem deixar a dimensão criativa e a abordagem da afectividade e emoções das crianças pequenas, deve ter muito em conta o seu desenvolvimento cognitivo (...)*".

As crianças respondem entusiasticamente às solicitações da educadora Matilde e, ao fim de algum tempo, mostram as suas competências memorísticas ao repetirem o poema em diferentes momentos. Também, as crianças mais velhas do grupo e algumas de quatro anos, respondem às questões que a educadora elicita, a fim de estimular a sua competência interpretativa. Tais questões exigem a activação do pensamento superior da criança e, sem resposta óbvia, expandem a sua aprendizagem (Barber, 2004; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Vieira, & Vieira, 2005; Vieira, 2000).

A educadora Matilde agiu na zona de desenvolvimento próximo das crianças, pelo menos das mais velhas e de algumas de quatro anos, em duas estruturas fundamentais do desenvolvimento intelectual – a linguagem e o pensamento, pois as questões colocadas pela educadora levaram estas crianças a estabelecer uma relação com a sua realidade, através de uma abordagem metafórica<sup>228</sup>, logo mais abstracta.

Porque as interacções positivas entre a educadora e o grupo continuaram a ser a marca do ambiente educativo-pedagógico, realçamos através das palavras de Zabalza (1992, p.46) a importância das relações interpessoais estabelecidas: o

---

<sup>228</sup> Estabelecida pelo próprio texto poético em questão.

desenvolvimento intelectual *"depende também das relações interpessoais estabelecidas, da interação sociocultural que vai nutrindo a experiência do sujeito e das modalidades de relação e actuação sobre a realidade"*.

### 3.3 Terceira narrativa e reflexão: *"Na Biblioteca – conversas e livros"*

São 13.45 Horas.

[...]

A educadora Matilde desloca-se depois até à área da biblioteca e pergunta ao Rodrigo, ao Alexandre e ao João Filipe se querem que ela leia um livro. Senta-se num dos sofás e conversa com as crianças. O Rodrigo diz-lhe que tem um livro mas que é em espanhol. A educadora sugere-lhe que o pode trazer, pois ela lê o livro em espanhol.

A Mariana e a Carolina sentam-se também junto da educadora. O Rodrigo esclarece que o livro tem uma bruxa e uma princesa e uma maçã. A educadora questiona: *"A bruxa tem uma maçã? (...) E dá à princesa?"* O menino confirma e a educadora pergunta: *"Então não é a Branca de Neve? (...) Ah!"* O menino diz que sim e que a princesa comeu a maçã. A educadora questiona: *"E depois?"* O Rodrigo responde: *"Os anões!"* A educadora insiste: *"Tem anões, essa história?"* O Rodrigo diz que sim. A educadora torna a questionar: *"E depois o que é que acontece?"* O João Filipe intervém: *"E depois ela pensava que lhe tinham **fazido** muito mal!"* A educadora corrige: *"Que lhe tinham feito mal. (...) Mas?"* O menino continua: *"Mas ela tinha desmaiado."*

[...]

A educadora mostra indignação e o menino continua: *"Vê, (...) e eu vou comer caracóis!"* A educadora sorri e pergunta: *"Vais comer caracóis?"* O menino retorque: *"Na minha casa!"* A educadora insiste no questionamento: *"Ai é?"* Ele continua: *"Tenho lá caracóis (...) que sobram."* A educadora em tom brincalhão e sorridente: *"Escuta lá, Rodrigo, (...) os caracóis? Quem é que arranjou os caracóis?"* O menino vai mexendo nos livros e conversando com a educadora. Responde: *"Sou eu. (...) Eu duma vez **tamãe** comi caracóis e estes sobraram."* A educadora insiste: *"Ah! (...) Sobraram, (...) mas onde é que a mãe foi comprar os caracóis?"* O Rodrigo rapidamente responde: *"Compramos (...) e agora sobraram!"*

[...]

O João Filipe intervém e solicita que a educadora Matilde leia a história do livro que a educadora tem na mão. Desde que se sentou que ela está com um livro na mão.

[...]

A educadora Matilde lê: *"O primeiro é o número um de que vos vamos falar..."* Algumas palavras não lê e aponta para as ilustrações do livro. As crianças estão atentas, entusiasmadas e identificam as imagens e os números. O Rodrigo interrompe de novo para falar do pato que tem em casa. Diz: *"O meu pato já começa a deitar-se (...) e já começa a pôr ovos, se calhar."* A educadora pergunta ao Rodrigo: *"A pata?"* O menino responde: *"Sim, aquilo é um pato! (...) Mas a pata já não nasce, (...) só quando **eu** ser grande (...) é que já nasce a pata!"* A educadora está curiosa e pergunta: *"De que cor é o pato?"* O menino prontamente informa: *"O pato é amarelo."* A educadora continua: *"E a pata?"* O Rodrigo com a sua habitual prontidão: *"A pata ainda não nasceu, só tenho um!"* A educadora prossegue: *"Vai nascer. (...) Então quem é que põe o ovo?"* O menino responde: *"A pata! (...) O pato, (...) como é que nasce a pata? (...) Só tenho um pato, não?"* A educadora ri-se e afirma: *"Pois claro!"*



*Isso é um grande problema, (...) como é que nós, (...) como é que nasce a pata, (...) só tens um pato!"*

O menino ajoelha-se a apanhar alguns livros que estão caídos debaixo da mesa e diz: *"Como é que eu tenho que arranjar a pata? (...) Tenho que comprar uma!"* A educadora sugere: *"Tens que comprar uma. (...) Dizes à avozinha, (...) aquela que eu conheço (...) que ela compra-te uma pata."* O menino returque: *"Ah, (...) mas as patas não se compram."* A educadora questiona: *"Então?"* O Alexandre intervém e responde: *"Vendem-se."* O Rodrigo responde ao amigo: *"Não, (...) **emprestem-se!** (...) Vê se uma e **trazes-a.**"* A educadora questiona: *"Ah! (...) Pode ser assim?"* O menino, que continua a apanhar livros, responde: *"Quando se vê uma pata no caminho, (...) apanha-se."* A educadora Matilde sorri e pergunta: *"Ah, (...) olha lá, mas tu costumavas ver patas no caminho?"* O Rodrigo, ainda debaixo da mesa esclarece: *"Já uma vez. (...) O meu pai apanhou uns pequenos e **fugirem** todos!"* A educadora pergunta: *"Foi?"* O menino continua: *"E uma pata..."* A educadora intervém: *"Então e onde é que ele apanhou os patos pequenos?"* O Rodrigo: *"Estavam numa estrada, (...) havia pequeninos numa quinta, (...) olha e apanharam o jipe! (...) Estava lá uma pata, (...) mas não **conseguem!** (...) O meu pai disse assim lá no campo, (...) se calhar, (...) não sei porquê, (...) apanhava a pata. (...) Mas não conseguiu, (...) apanhou sozinho o pato."* A educadora: *"O que é que aconteceu aos patos? (...) Fugiram, (...) não? (...) Pois!"* O menino responde de imediato: *"Fugiram, (...) fugiram."* A educadora conclui: *"Fugiram, cá para a estrada."*

A educadora retoma depois a leitura do livro; agora é a página do número três. O Alexandre e o Rodrigo estão muito atentos.

A educadora lê e continua a incentivá-los a "ler" as imagens e incentiva-os a observarem bem, a verem e a pensarem.

[...]

São 14.35 Horas.

Após a escolha individual de cada criança e a sua distribuição pelas diferentes áreas da sala, a educadora Matilde assume o estatuto de supervisora/gestora do ambiente da sala e, sobretudo, continua a assumir, nas diferentes áreas, interacções educativo-pedagógicas centradas na relação com a criança ou com pequenos grupos.

A sua 'viagem' leva-a neste momento até à área da Biblioteca onde está um pequeno grupo de crianças. Quase sem se fazer notar, a educadora chega à Biblioteca onde estão o Rodrigo, o João Filipe e o Alexandre, que folheiam alguns livros e conversam. A educadora Matilde senta-se no 'sofá' da Biblioteca e pergunta, depois, aos meninos, se querem que ela leia um livro.

Porém, antes da escolha do livro as interacções verbais e não verbais continuam a suceder-se de forma espontânea e muito activa, assumindo a direcção criança-educadora. O Rodrigo, naturalmente, estabelece com a educadora Matilde um diálogo que tem como centro um dos livros que tem em casa e que está escrito em língua espanhola<sup>229</sup>, os caracóis que o Rodrigo vai comer e de que muito gosta, ou o

<sup>229</sup> O que é muito usual, dado a proximidade com a fronteira espanhola.

pato e a pata<sup>230</sup>. Tal diálogo estende-se também à participação do João Filipe, 'companheiro' sempre próximo do Rodrigo.

O entusiasmo dos meninos é alimentado pelas constantes questões, afirmações e exclamações da educadora Matilde, tal qual '*andaimas*' que estimulam e incentivam a participação das crianças, através da articulação clara entre as suas competências intelectuais, a linguagem e a relação de proximidade com as suas vivências familiares e sociais. Ajuda a eliciar as ideias das crianças, apoia o seu desenvolvimento conceptual e reforça a sua compreensão (Vieira & Vieira, 2005).

O livro escolhido pelas crianças tem como conteúdo principal a numeração. A educadora, calmamente, procede à leitura de cada página e oferece às crianças a possibilidade de uma 'leitura' de cada imagem sempre associada a um dos números. As crianças mostram-se atentas e entusiasmadas. Esta 'leitura' interactiva, incentivada pela educadora, agiliza a capacidade pensante de cada criança, ao descrever cada imagem e associar o texto ao número. A educadora leva as crianças a observar cada página, a pensar e a expressar esse pensamento através da linguagem.

Apesar do entusiasmo e interacção estabelecida com o livro, o Rodrigo volta a introduzir um novo tema de conversa que, mais uma vez, a educadora Matilde estimula e acarinha – o pato e a pata. Tal estimulação permite o pensamento da criança, o seu raciocínio e estabelecimento de algumas hipóteses que a criança vai considerando e eliminando ou às quais coloca alternativas.

Continuam depois a leitura interactiva do livro – crianças/leitura das imagens e associação ao número; educadora/leitura do texto.

A acção desenvolvida pela educadora Matilde tem as suas raízes nas concepções de aprendizagem construtivistas que reconhecem o envolvimento das crianças no desenvolvimento das suas próprias estruturas mentais à medida que incorporam novas experiências, pois tal como Piaget afirmou "*a reciprocidade nas relações entre pares fornece as bases para entender pontos de vista diferentes e para a descentração*" (Siraj-Blatchford, 2004<sup>a</sup>, p.16, numa alusão a Piaget). A educadora, mais do que apoiar, age na zona de desenvolvimento próximo da criança e assume que a 'fala da infância' não é algo pessoal ou egocêntrico, antes é social e comunicativa e influi no modo como as crianças aprendem, pensam e entendem (Wood, 2003). Ou seja, apoiar e agir em interacção falante é um contributo para a estruturação dos processos mentais superiores que incluem a capacidade de planear, decidir, avaliar e também memorizar e raciocinar.

---

<sup>230</sup> A conversa sobre o pato e a pata acontecem já durante a leitura do livro.

### 3.4 Quarta narrativa e reflexão: "Meter as mãos na massa"

São 14.40 Horas.

[...]

"*Não fizemos!*" Responde a educadora Matilde também ao Rodrigo que pergunta pela massa amarela. O menino lamenta-se: "*Hi!*" A educadora deixa cair os braços com um ar desolado e em concordância com o menino. O menino adianta: "*Se não fizemos, (...) temos que fazer agora!*" A educadora pergunta: "*Temos que fazer agora? (...) Mariana, (...) vai para a fila*<sup>231</sup>. *Com juízo! (...) Queres fazer amarela?*"

[...]

Afasta os copos de tinta para o cavalete. Os meninos vêm ajudar.

[...]

Diz para o Alexandre: "*Vá lá (...) dá lá o alguidarinho azul, (...) o azul. (...) O sal, (...) o que é que nos falta mais?*" O Rodrigo responde peremptório: "*Óleo!*" A educadora repete concordante: "*Óleo, (...) eu vou buscar o quê? (...) Vê lá se há lá óleo. (...) Se não temos que ir pedir à cozinha.*"

[...]

O Rodrigo intervém: "*Oh (...) professora! (...) Cor-de-rosa!*" A educadora questiona: "*Mau, (...) afinal não é amarela?*" O Rodrigo responde: "*Azul, (...) que ainda não fizemos!*" A educadora, ajeitando o alguidar e a farinha, solicita: "*Vá, (...) decidam-se lá! (...) De que cor é que querem?*"

[...]

O Alexandre tira o frasco da tinta que não é bem vermelha. A educadora pergunta: "*Agora temos que ir buscar o quê? (...) Olha, (...) vais à cozinha, se faz favor, (...) pedir um bocadinho de quê?*" Estende ao Rodrigo uma tacinha de plástico e o menino responde à pergunta sem hesitar: "*De óleo.*" O menino, alegremente, vai cumprir a tarefa.

A educadora Matilde diz para o Alexandre: "*Água, (...) onde está a água? (...) Olha aí o frasquinho da água!*" O menino retira-o da prateleira e doa-o à educadora. No alguidar já está a farinha. A educadora junta a água no frasco da tinta vermelha. Os meninos observam e estão atentos. A educadora agita o frasco e comenta: "*Eu queria uma massa amarela, (...) por causa do sol. O Rodrigo também começou por dizer que queria amarelo, (...) não faz mal! (...) Olha, fazemos o sol, (...) ao pôr-do-sol. (...) Fica de que cor?*" O Gonçalo responde a sorrir: "*Vermelho!*" A educadora retorque: "*Assim um alaranjado, (...) avermelhado! (...) Mas é uma cor bonita à mesma, não é?*"

Depois de agitar bem, mistura a tinta do frasco à farinha e diz: "*Eu não sei se isto ficará mesmo vermelho, (...) vermelho!*" O Alexandre intervém: "*Isso é cor-de-rosa!*" A educadora concorda: "*Pois é! (...) É isso mesmo! (...) Parece cor-de-rosa!*"

[...]

Um dos meninos diz que também gosta e a educadora: "*Gostas? (...) Já vais fazer! (...) A mão na massa! (...) Isto é do melhor! (...) Boa! (...) Olha disseste obrigado?*"

[...]

A educadora sorri e continua: "*Vá lá, (...) mais um bocadinho de farinha. (...) Afinal aqui a cor (...) enganou-nos! (...) Nós pensámos que era de que cor?*" O Alexandre deita a farinha e responde que era vermelho. A educadora insiste: "*Afinal, (...) está a sair de que cor?*" Respondem alguns que é cor-de-rosa e o João Filipe aponta para os frascos de tinta, na prateleira e exclama: "*Aquele é que é vermelho!*" A educadora: "*Ai, (...) nós tínhamos ali! (...) Olha lá que não reparámos! (...) Não faz mal, deixa! (...) Nós já vamos resolver o assunto.*" Continua a amassar e os meninos, agora também com a Daniela B, a observar. O Rodrigo intervém: "*Deita-se ó depois*

<sup>231</sup> A auxiliar Manuela está a organizar as crianças mais velhas para irem comprar a senha do almoço.

*em cima deste (...) e depois já é vermelho!"* A educadora pergunta: *"Achas que se eu deitar agora (...) um bocadinho, (...) isto dá ainda? (...) Vamos lá fazer a experiência. (...) Olha, mas eu gosto muito desta cor!"*

Juntam mais farinha ao preparado da massa. A educadora Matilde solicita: *"Vamos lá deitar, (...) agora a tinta vermelha. (...) Eu nem reparei que essa estava aí escondida!"* O João Filipe retira o frasco da prateleira. Coloca-o em cima da mesa e afirma: *"Este é que é vermelho!"* A educadora confirma: *"É verdade! (...) Vá lá, (...) tu consegues? Deixa lá ver o que de aqui sai! (...) Vá lá então!"*

[...]

O Rodrigo quer juntar água. O menino pergunta: *"Sabes como é que se faz a massa?"* A educadora pergunta com curiosidade e a incentivar o menino: *"Como?"* O Rodrigo responde imediatamente: *"Fazes um buraco e deitas lá a água."* A educadora insiste: *"É? (...) Quem é que te ensinou? (...) Quem é que faz essa massa?"* O menino explicita: *"É como se faz a massa, (...) é lá o tio Xico! (...) Está a fazer uma casa (...) e está a desmanchar. (...) E faz assim a massa, (...) faz um buraco."* A educadora comenta: *"Ah, (...) mas isso é massa para fazer as casas, (...) é o cimento, (...) é cimento."* O menino retorque: *"Mas também parece massa!"* A educadora responde: *"É, (...) faz um buraquinho... Vocês acham que há aqui lugar para tanta gente?"* Estão algumas crianças junto à educadora e quase não deixam 'amassar a massa'.

A educadora Matilde junta, ainda, mais um bocadinho de água e de farinha. A educadora recomenda: *"Está quase, (...) vá puxem lá as manguinhas para cima."* Arregaçam de imediato as mangas. O Rodrigo informa que têm de ir para a mesa da plasticina (modelagem) porque lá ficam com mais espaço. Resolve, no entanto, ocupar o lugar que a Daniela B deixou ao dirigir-se para essa mesa.

[...]

É hora de lavar as mãos, pois é hora de arrumar. A massa guarda-se para amanhã. A Daniela, sob solicitação da educadora, vai *"tomar conta"* dos meninos na casa de banho.

[...]

São 15.40 Horas. Está na hora; a educadora despede-se das crianças... e até amanhã.

A narrativa, ora introduzida, plasma um novo momento interativo entre a educadora e as crianças (e vice-versa). A mesa da modelagem é uma das áreas onde quase sempre estão algumas crianças e para a qual é preciso ir renovando a massa de modelar<sup>232</sup>. Para tal tarefa, concorrem a educadora Matilde e um grupo de crianças.

Numa primeira fase, escolha da cor e identificação dos ingredientes, as interacções estabelecidas pronunciam a preocupação da educadora em promover a participação das crianças através da tomada de decisão, levantamento de hipóteses, responsabilização e negociação, atitudes fundamentais aos processos de construção do pensamento de nível mais elevado. Numa segunda fase<sup>233</sup>, a educadora mete a 'mão na massa', nunca despromovendo a participação da criança em constantes interacções verbais e não verbais. Concomitantemente, continua a admitir e a elogiar as

<sup>232</sup> Massa confeccionada com farinha, óleo, água e tinta.

<sup>233</sup> Em momento simultânea à primeira.

intervenções das crianças. A terceira fase corresponde ao momento em que as crianças 'metem a mão na massa' para a continuar a 'amassar' e depois modelar.

A acção da educadora Matilde cultiva, neste episódio, a cooperação e participação como variáveis essenciais para o progresso intelectual das crianças e sustenta, também, a argumentação de que a aprendizagem ocorre através das interacções com os outros, incluindo os pares mais competentes. Nesse sentido, o ambiente criado ajuda a criança a usar os seus processos cognitivos e a usá-los pessoal e socialmente.

Como realça Lino (2005), as crianças gostam de manipular objectos, gostam de experimentar e ver o que acontece e, inteligentemente, a educadora pode, disso, tirar proveito e agir em função das categorias de impulsos identificados por Dewey (2002, citado por Lino, op.cit.). É assim que lemos a intervenção da educadora Matilde, numa intervenção responsiva ao quadro de tais impulsos:

- ao nível do *social* - linguagem – conversas, interacção social, comunicação;
- ao nível do *fazer* – relevo dos processos de construção;
- ao nível do *investigar* – combinar o impulso construtivo e o da comunicação;
- ao nível *expressivo* – emergência dos impulsos comunicativos e construtivos (Lino, op.cit.).

Ajudar a criança a transformar tais impulsos em propósitos ou planos de acção, é a tarefa da educadora e, no caso, a educadora Matilde fá-lo através do incentivo à cooperação, à utilização do pensamento e da sua expressão através da linguagem, ao reconhecimento da actividade, dos seus procedimentos e requisitos. A sua forma de organizar e gerir este momento continua a inscrever-se na perspectiva vygotskiana, pois identifica e age nas zonas de desenvolvimento próximo das crianças, estimulando, incentivando a acção, o pensamento e a linguagem da criança, ao mesmo tempo que reconhece a centralidade da acção da criança na construção de experiências e do seu próprio conhecimento.

Ainda à semelhança do que é afirmado por Lino (2005, p.221), a educadora Matilde, 'apanha a bola lançada pelas crianças' e devolve-a novamente, "*mas acrescentando algo ao jogo de modo, a complexificá-lo, alargando e estendendo os interesses e as acções da criança e, criando oportunidades de co-construção de conhecimentos*".

## 4. O Dia-a-dia na sala da educadora Matilde – o nosso terceiro dia<sup>234</sup>

### 4.1 Primeira narrativa e reflexão: “Cravos brancos”

São 9.15 Horas. Hoje é sexta-feira (...).

[...]

O Gonçalo também está deitado e a educadora: *"Olha, (...) é assim, Gonçalo, (...) eu já disse que a cama é lá em casa! (...) Vamos lá sentar. (...) Rápido. (...) Pronto! (...) Então hoje é Sexta-feira e hoje temos uma coisa muito importante para fazer! (...) Francisco, já viste o que é que eu trouxe? (...) Já reparaste, no meu saco?"* O menino olha para o saco, que está em cima do armário onde a educadora está encostada, e diz que são flores. Ela retira o saco de cima do armário e repete: *"Flores! (...) Que flores é que são estas?"* Surgem algumas hipóteses: *"Girassóis." "Malmequeres." "Rosas."* A educadora: *"Uhm! (...) Vejam lá bem! (...) Olha!"*

O Gonçalo diz que algumas flores cheiram mal. A educadora Matilde acena negativamente com a cabeça e informa: *"Estas não cheiram mal. (...) Vejam lá bem que flor é esta. (...) Vocês lembram-se, (...) quando nós falámos do vinte e cinco de Abril, (...) aquela flor?"* A Margarida responde de imediato: *"Os cravos."* A educadora Matilde repete: *"Ah, (...) os cravos! (...) Só que quando foi aquela festa do vinte e cinco de Abril, (...) os cravinhos eram de que cor?"*

[...]

A educadora Matilde pergunta: *"E olhem lá, (...) o que é que nós fazemos todos os dias às flores? (...) Às nossas também?"* O Francisco diz que as regam. A educadora concorda e prossegue: *"E agora a Daniela vai dizer para quê?"* A menina responde de imediato: *"Para crescerem."* A educadora acena positivamente e insiste: *"Porque elas precisam..."* A menina completa: *"De água."* A educadora Matilde: *"Precisam da água e precisam mais de quê?"* O Francisco adianta: *"De terra."* A educadora: *"Sim, (...) e mais?"* As crianças não respondem. A educadora aguarda calmamente e, passados quinze segundos, um menino afirma: *"De Sol."* A educadora sorri: *"Pois é, (...) de água, (...) sol, (...) terra. (...) E olha lá, (...) Gonçalo, porquê?"* O menino logo responde: *"Porque a minha avó disse-me."* A educadora sorri: *"Porque a avozinha disse. (...) Olha lá, (...) e então nós deitamos a água (...) na, (...) regamos as flores. (...) E como é que nós sabemos que as florinhas bebem água?"*

Tem na mão os cravos, mostrando-os às crianças. A Margarida diz: *"Para crescerem."* O Rodrigo acrescenta: *"Com raiz."* A educadora concorda e elogia: *"Pela raiz. (...) É sim senhora! (...) Bebem pela raiz e (...) a água vai por onde, (...) a água?"* A Daniela levanta-se e, com o dedo, toca no cravo que a educadora tem levantado na mão direita. Acrescenta: *"Aqui, (...) pelo pau."* A educadora, sorri: *"Aqui, (...) pelo pau, (...) pelo pezinho da flor. (...) Pelo caule da flor, não é?"* Acentua a palavra caule. Prossegue: *"Só que nós só vemos é a flor a crescer e a ficar bonita. (...) Porque se nós não deitarmos água o que é que acontece?"* Algumas crianças respondem que a flor murcha. A educadora Matilde concorda e repete. Com os cravos na mão informa: *"Hoje vamos fazer aqui uma experiência. (...) Estava a ver se vinha o Filipe, (...) para nos tirar umas fotografias, (...) para nós nos lembrarmos sempre."*

A Carolina pede para ir fazer xixi e a educadora diz: *"Então vai, (...) enquanto a Manuela nos vai arranjar, (...) sabem o quê? (...) Para os cravos ficarem bonitos, o que é que nós, (...) temos que fazer?"* Uma das meninas adianta: *"Pôr ali."* A educadora:

<sup>234</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.184 e a p.197.

"Pôr dentro de..." O Francisco interrompe e adianta: "De um frasco." A educadora repete a sorrir e pergunta: "De um frasco com quê?" Logo o Francisco responde: "Com água e terra." A educadora retorque: "Não é preciso terra. (...) Para nós, (...) nas nossas casas, não é preciso pôr terra, (...) não é? (...) Precisamos só de por o quê?" O Gonçalo responde que é água. A educadora concorda: "Água. A Manuela... olha! Chegou o nosso repórter!" O Filipe acaba de entrar na sala. A educadora sorri e prossegue: "Então, a Manuela, (...) juntamente com o chefe, (...) vai-nos arranjar dois copinhos (...) transparentes. (...) Esses aí, (...) das experiências. (...) Ora aqui temos, aqui temos. (...) Vamos lá a ver se esses ficam bem!"

[...]

A educadora diz, apontando para um dos cravos: "Então vocês dizem que (...) deitando a água, (...) sobe, (...) sobe (...) aqui pelo pau, (...) como diz a Daniela, (...) mas que é o caule da flor, (...) para chegar cá acima para as folhinhas ficarem, quê?" A Daniela logo responde: "Para ficarem bonitos e depois crescem." A educadora concorda e repete. Prossegue: "Só que nós hoje, (...) vamos fazer uma experiência, (...) pode ser? Vamos, (...) num, (...) este, (...) vai ficar com água, (...) só! (...) E aqui vamos pôr água (...) com..." O Alexandre interrompe: "Sal." A educadora olha-o e exclama: "Sal? (...) Com quê?" O Francisco sugere: "Com terra." A educadora retorque: "Terra não, (...) com tinta, (...) para ver o que irá acontecer."

A Manuela dá à educadora uma garrafa com água. A educadora Matilde: "Aqui deitamos, (...) Daniela, (...) anda cá que tu és jeitosinha, (...) deita aqui (...) água." A educadora pega num dos copos e a menina deita a água. Depois de cheio, a educadora informa: "Aqui fica água e o cravo, (...) não é? (...) Agora aqui vamos deitar água. (...) Deita lá água Daniela!" Ouve-se uma voz: "E tinta." A educadora repete: "E tinta. (...) O Francisco (...) vai buscar a tinta." O Francisco levanta-se, dirige-se à área da pintura e pergunta: "De que cor?" A educadora pergunta: "De que cor há-de ser Francisco?" O menino diz que vai ser azul. A educadora: "Azul? (...) Ou vermelho? (...) Ou amarelo? (...) Ou verde? (...) Ou laranja?" A Daniela sugere que seja vermelho e todos concordam com a escolha.

A educadora continua com um tom perplexo: "E vamos (...) ver o que é que acontece a este cravinho. (...) Pensem lá um bocadinho. (...) O que é que vocês acham que vai acontecer a este cravo?" Uma menina adianta: "Ainda nunca fizemos a experiência." A educadora responde: "Não. (...) Pois é verdade! (...) Ainda nunca fizeram a experiência." Ao mesmo tempo junta a tinta, que o Francisco trouxe, a um pouco de água. Mexe com um pincel e continua: "Nunca fizemos a experiência! (...) Tens razão. (...) Segunda-feira, (...) antes de irmos à nossa visita de estudo, (...) vamos ver o que é que acontece, (...) olha!" Deita a mistura da tinta no frasco onde está o cravo. Uma menina diz: "Esse não vai crescer." A educadora pergunta: "Não vai, (...) achas que não? (...) Não sei. Vamos ver, (...) o que é que irá acontecer a este cravo? (...) E a este? O que é que acham que vai acontecer a este?" Refere-se primeiro ao que tem tinta. O Francisco responde: "Vai ficar todo murcho." A educadora insiste: "Todo murcho? (...) Pronto, (...) vamos ver. (...) Pronto, podem ir arrumar (...) e agora vamos pôr ali nas ciências. (...) Vai lá ficar, para nós vermos o que vai acontecer. Carolina, (...) com jeitinho, (...) vais levar. (...) E agora vai a Margarida, (...) vai lá com jeitinho!" As raparigas pegam nos frascos, com cuidado, e vão levá-los para o local indicado, para a mesa junto ao microscópio e ao globo.

A educadora prossegue: "Então agora (...) vai ficar, (...) isto é uma experiência. (...) Segunda-feira vamos ver (...) como é que estão os cravinhos os dois, (...) aquele que só tem água, (...) e o outro que tem água com a tinta vermelha, está bem? (...) Vamos ver o que vai acontecer. E (...) agora, (...) outra coisa!"

[...]

A educadora está com estas crianças até às 10.30 Horas.

[...]

Na área da reunião, após o desenvolvimento das rotinas habituais no período da manhã, a educadora Matilde coloca, ao grupo de crianças, um desafio – a realização de uma experiência com cravos.

Inscrita na área curricular do Conhecimento do Mundo, a experiência realizada envolve as crianças e a educadora numa relação cognitiva, mediada pelas interações verbais e não verbais constantes. Considerando os diversos autores em que nos temos apoiado, tais interações concorrem para a iniciação e emergência da construção do pensamento crítico das crianças; a educadora ouve as crianças, ajuda-as a relacionar a experiência com conhecimentos já construídos, estimula a sua curiosidade e a sua capacidade para prever e comunicar.

A educadora considera as explicações das crianças, independentemente de as mesmas corresponderem ou não ao conhecimento científico, tal qual considera a necessidade de as crianças se confrontarem com a experiência para (des)construírem o conhecimento. "*(...) em consonância com as teorias construtivistas, a construção de aprendizagens, decorrentes de observações, envolve sempre a integração de conhecimentos anteriores, o confronto com novas situações deverá ocorrer o mais precocemente possível, para facilitar a construção posterior de novos conceitos*" (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p.13).

O progresso cognitivo não resulta da acumulação de dados mas sim da reorganização e da reestruturação produzida nos esquemas prévios, ao mesmo tempo que é influenciado pelo contexto de condições e interações. Foi neste sentido e, em função do conhecimento psicopedagógico, que a educadora agiu. As crianças foram encorajadas a usar capacidades sensoriais<sup>235</sup>, a comunicar as suas ideias ou a responder às questões/perguntas de acção<sup>236</sup> colocadas pela educadora. O envolvimento no diálogo permite a concentração, a discussão e a reflexão sobre as alternativas que se consideram; leva a prestar atenção aos significados; em geral, leva a realizar um grande número de actividades mentais (Lipman, 1994 apresentado por Brocanelli, 2010).

Embora não registando as ideias prévias das crianças, a educadora Matilde considerou-as e lançou, às crianças, o desafio para não se esquecerem das hipóteses avançadas por cada uma<sup>237</sup>. O Filipe registou, em fotografia, os vários passos da experiência para, posteriormente, o grupo e a educadora registarem o processo

---

<sup>235</sup> Nomeadamente, visão e olfacto.

<sup>236</sup> Perguntas de acção – "*O que acontecerá se...?*" (Harlen, 1985 citado por Glauert, 2004, p.81).

<sup>237</sup> O registo das ideias prévias 'na hora' poderia, do ponto de vista da construção do conhecimento, dado tratar-se de crianças pequenas, ser mais oportuno.



desenvolvido e as conclusões retiradas<sup>238</sup>, dado que essas, só passado algum tempo, serão visíveis.

#### 4.2 Segunda narrativa e reflexão: "O Gonçalo quer construir um grilo"

[...]

São 11.15 Horas e regressam à sala.

Continuam divididos pelas diferentes áreas da sala. O Fábio e a Daniela, com a educadora da educadora Matilde, terminam as 'abelhinhas' e outras crianças também querem fazer 'bichinhos'. Agora chega a vez da Carolina e do Gonçalo. Este diz à educadora que quer fazer um grilo. A educadora pergunta: "*Queres fazer um grilo? (...) Tens que ir buscar a gaiola porque eu não sei fazer grilos. (...) Pode ser?*" O menino acena com a cabeça que sim e diz: "*Então, (...) é como o que está na gaiola.*" A educadora sugere: "*Pois, (...) então vai lá buscar a gaiola.*" O menino levanta-se e dirige-se à janela onde estão penduradas duas gaiolas. A educadora continua: "*Vamos lá ver (...) como vais fazer o grilo. (...) Eu cá não sei! (...) Como é que ele irá sair? (...) Vamos lá ver!*"

O Gonçalo volta com uma das gaiolas; é a que está vazia. A educadora Matilde exclama: "*Então, mas não há grilo nenhum lá dentro! (...) Tens que ir buscar a gaiola mesmo com o grilo lá dentro, (...) que é para nós vermos como é que é. (...) Ai agora! (...) É melhor ires lá tu, Rodrigo. (...) Vai lá ajudar! (...) Consegues tirar? (...) A Carolina consegue!*"

[...]

O Gonçalo tem a companhia do Rodrigo e da gaiola do grilo. A educadora pega na gaiola e diz: "*Bom, (...) então vamos lá a ver. (...) De que cor é o grilo?*" O Rodrigo e o Gonçalo dizem que é preto. A educadora: "*É todo preto, (...) então, (...) tens que arranjar (...) é todo preto? Olha lá, tem ali assim uma coisinha amarela, (...) mas é muito pequenina, não é? (...) Então sabes o que é que tens que arranjar?*" A educadora mostra o grilo, dentro da gaiola, aos dois meninos que parecem concordar. A educadora prossegue: "*O que é que tens que arranjar? (...) um copinho? (...) Olha, qual destes copinhos é que achas que é mais parecido com o do grilo?*"

[...]

A educadora prossegue: "*Temos que esperar pelo Rodrigo (...) para segurar o grilo e vermos quantas patas tem. (...) Eu não seguro no grilo, faz-me cócegas na mão! (...) Eu cá não seguro no grilo! Ui! (...) Ui! (...) Rodrigo, (...) Anda cá! (...) Vais pôr o grilo na tua mão, para nós contarmos as patinhas. (...) Quantas patinhas tem? (...) E para vermos como é que ele é.*" Entusiasmado, o Rodrigo abre a porta da gaiola e tenta tirar o grilo. A educadora recomenda: "*Olha, (...) não o deixes fugir! (...) Ah!*" O Rodrigo tenta, puxa o grilo com o dedo e diz: "*Ai, (...) ele é tão espertalhão!*" Todos se riem. O Rodrigo tenta de novo. A educadora diz: "*É que ele a mim faz-me cócegas!*" O Rodrigo: "*Ah, (...) mas é que os grilos têm que fazer cócegas!*" A educadora considera: "*Pois, (...) mas é que eu arrepio-me.*"

O Rodrigo não consegue tirar o grilo e a educadora ajuda-o a inclinar a gaiola. Diz: "*Ai, (...) está quase. (...) Ai o maroto, não quer sair!*" O Rodrigo comenta: "*Se calhar é porque tem medo, não?*" A educadora ri: "*Não sei, (...) é capaz! (...) Daniela tu não tens medo do grilo? (...) Ai, eu pensava que tu tinhas!*"

[...]

O Rodrigo comanda as operações, até que o grilo cai para a caixa. A educadora: "*Olha, (...) aí está ele! (...) Quantas patas tem o grilo?*" O Gonçalo conta:

<sup>238</sup> O que, de acordo com a educadora, acontecerá na semana seguinte.

"Tem uma, (...) duas, (...) três, (...) quatro, (...) cinco." O Rodrigo interrompe: "Só podemos (...) fazer uma festinha." A educadora persiste: "Vá, (...) mas quantas patas tem? (...) Contem lá! (...) Para nós sabermos quantas havemos de pôr?" O Rodrigo conta quatro patas. A educadora sugere: "Vejam lá bem!" O Rodrigo: "Então temos que virar de barriga para o ar!" A educadora: "Então vá, (...) vejam lá! Com a tua mão! (...) Vá segura lá." O menino pega no grilo, na mão, como se fosse uma concha. A educadora: "É agora (...) como é que contamos quantas patas é que ele tem? (...) Conta lá."

O Rodrigo deixa escapar o grilo para dentro da caixa e desabafa: "Maroto!" A educadora ri e diz: "Ai..." Pega na tesoura, como se fosse um apontador, e puxa a caixa do grilo um pouco mais para perto de si. Diz: "Tem três patas de um lado, três patas do outro. (...) Dois corninhos e dois rabinhos. (...) Não é?" O Rodrigo diz: "É como os caracóis." A educadora ri: "É como os caracóis? (...) Ai os caracóis! (...) Vejam lá bem (...) as patas. (...) São duas grandes atrás (...) e duas fininhas, lá mais à frente." Alguém diz que são seis e a educadora: "São seis? (...) São seis patinhas? (...) Então temos que lhe pôr seis patinhas?"

[...]

A educadora pergunta: "Então afinal quantas patinhas são?" A Daniela e a Mariana, que se juntaram à mesa para ver o grilo, dizem que são seis. A educadora: "Pois, vocês estavam a fazer confusão, (...) era com o rabinho, cá atrás, (...) e com os 'cornichinhos'. (...) Vocês somavam tudo e davam muitas patas. (...) Onde é que está o pico? (...) Está aqui, (...) como é que era? (...) Vamos fazer duas à frente? (...) Já não me lembro!" Com um pico fura a garrafa/corpo do grilo. Continua: "Uma, (...) duas (...) Duas à frente, (...) já não me lembro! (...) Atrás eram as maiores?" As meninas e o Gonçalo dizem que sim.

[...]

Depois, é hora de ir almoçar! O chefe chama e organiza o comboio.

As crianças do grupo e a educadora Matilde têm vindo a construir, com material variado e também reutilizável, algumas 'abelhinhas'. É um trabalho manual, 'artístico' em que as crianças participam com alegria e entusiasmo. Parte desta manhã, por acordo entre a educadora e as crianças, contempla a construção das 'abelhinhas', actividade que surge paralelamente a outras actividades nas diferentes áreas da sala.

A educadora dá, durante alguns momentos, particular atenção à mesa onde tais 'insectos' são construídos, ao mesmo tempo que a auxiliar apoia outras crianças que realizam alguns jogos de mesa. As duas estão atentas ao comportamento do grupo.

Na mesa de construção das 'abelhas', o Gonçalo manifesta a intenção de querer construir um 'grilo' e não uma 'abelha'. A educadora Matilde anui a intenção do menino, esclarecendo que nunca tal 'bichinho construiu'.

A acção observada suscita, no âmbito da nossa reflexão, escólios que (de)socultam algumas tendências:

- a preocupação da educadora Matilde em agir de forma consentânea com os interesses e os projectos das crianças;

- a sustentação da sua intervenção numa matriz de natureza socioconstrutivista e facilitadora da participação da criança na decisão, planeamento e prossecução das ideias e das intenções;
- e a afirmação, na sua prática pedagógica, dos processos dialógicos e de reciprocidade entre pares e entre criança-adulto.

O Gonçalo é incentivado a tomar decisões individuais ou a tomar decisões em concordância e com o apoio de pares e ou da educadora Matilde. A socialização construída no grupo<sup>239</sup> continua a afirmar um clima de aceitação e de partilha muito forte, 'motor' de sustentação do desenvolvimento pessoal, social e intelectual das crianças. É no âmbito desta socialização que ocorrem as acções na zona de desenvolvimento próximo das crianças, quer pela educadora Matilde, quer pelos pares.

A decisão de construir o 'grilo' determinou a necessidade de observar o grilo, habitante real da gaiola na sala de actividades. Foi preciso retirá-lo da gaiola, observá-lo: verificar os pormenores principais como a cor, a forma do corpo, a forma da cabeça, as asas, o número de patas... No fundo, articular as capacidades criativas no âmbito da Expressão e Comunicação (domínio da expressão plástica) com a área do Conhecimento do Mundo.

Para a educadora Matilde a criança é um parceiro activo, com capacidade para pensar, decidir e agir. Consequentemente, a sua acção e intervenção baseia-se na ideia de que, ao ajudar a criança a estruturar as suas ideias e as suas actividades, está a auxiliá-la a fazer coisas que ela não pode fazer sozinha até chegar o momento em que, familiarizada com as exigências da tarefa, as fará por si própria. Nesse sentido, "*mostrar, lembrar, sugerir e elogiar servem para orquestrar e estruturar as actividades da criança sobre a orientação de alguém que seja mais perito*" (Wood, 2003, p.105).

Ainda, numa perspectiva vygotskiana, a sua intervenção concorre para a aprendizagem da criança em dois níveis:

- a criança aprende a desenvolver a tarefa;
- a criança aprende a estruturar os seus processos cognitivos, aprendendo a usar o pensamento como atribuidor de significados.

Ainda Wood (2003), face a esta perspectiva, salienta que, assim, a criança desenvolve perícia e também herda modos culturalmente desenvolvidos de pensar e de aprender.

---

<sup>239</sup> Grupo: aqui considerando as crianças e os adultos.

### 4.3 Terceira narrativa e reflexão: "Os meninos e os adultos da sala em três dimensões"

São 13.40 Horas

[...]

Algum 'público' do cinema está a ficar cansado.<sup>240</sup> Dois deles, O Rodrigo e o João Filipe, vão marcar nos planos individuais que vão para a 'massa'<sup>241</sup>.

[...]

A educadora: "Pronto, então está bem. A Daniela ajuda-te. (...) Ajudem-se lá aí um com o outro que eu vou (...) fazer massa aqui como João Filipe."

[...]

O João Filipe diz à educadora Matilde que está a fazer os meninos da sala.

A educadora elogia-o. Diz-lhe que é uma "bela ideia." Sugere-lhe que vá ao quadro de presença ver quantos meninos estão na sala. Ele vai e informa que são seis. A Carolina vai contar as meninas que também são seis. A educadora questiona-os: "Então quantos estão? Seis e seis? (...) Conta-os lá todos. (...) Conta lá, seis e seis." A Carolina vai contando no quadro de presenças. "São doze." É a resposta da menina. Na mesa, a educadora com o João Filipe, contam as "bolas" que significam meninos. Já têm doze. A educadora diz: "Falta a Joaninha, treze. Mais? (...) O Daniel, catorze, (...) o Mário quinze (...) e mais dois, (...) quem falta? (...) O Duarte, dezasseis e ainda falta um." O João Filipe diz que a maior "bola" é a cabeça da educadora que responde: "Esta sou eu? (...) Estes são os meninos todos?" Fazem também o Filipe e a Manuela. A educadora diz que ainda falta mais alguém. O João Filipe aponta para mim e diz: "Aquela senhora." A educadora Matilde ri e repete: "Aquela senhora? (...) É a Amélia, não é?" Em cima da mesa, em semi-círculo, estão "as cabeças" dos presentes. A educadora conta-as e eles repetem. Depois resolvem fazer a máquina de filmar. O Rodrigo sugere que têm de fazer um "quadrado e três pezinhos"<sup>242</sup>. O Rodrigo saltita entre esta mesa e a mesa onde, com a Daniela, faz o coração. O João Filipe e a Carolina fazem a máquina de filmar. No 'cinema' ainda estão quatro meninos.

A educadora pergunta: "Já está? (...) Então vamos ver, (...) contamos doze meninos sentados. (...) Esta sou eu, (...) esta é a Manuela, (...) essa é Amélia, (...) a filmar, (...) está aqui a maquineta! (...) E agora falta fazer o Filipe (...) e eu, (...) estou aqui, assim, um bocadinho descomposta!"

[...]

Continuam a 'esculpir'. O Filipe também já está. O João Filipe "faz a Matilde a fazer ginástica." A educadora exclama: "Eu a fazer ginástica! (...) Bem precisava! (...) Estou linda!"<sup>243</sup> O menino aponta para a figura e diz que aqueles são os óculos da Matilde. A educadora molda também uns pequenos óculos. O João Filipe faz também um computador para pôr o Filipe ao pé do computador. A educadora questiona: "Então mas como é que é o écran do computador?" A Daniela A diz que é quadrado. A educadora concorda e corta, com um cortador, a massa mais ou menos em forma de quadro.

[...]

A educadora continua a incentivar as crianças na modelagem. Vão conversando sobre o que fazem.

[...]

São 15.10 Horas.

<sup>240</sup> Foram as próprias crianças a escolher ver o filme. A escolha do filme também foi da sua responsabilidade.

<sup>241</sup> Mesa de modelagem.

<sup>242</sup> O Rodrigo chega junto de mim, observa a máquina de filmar e o tripé onde, a mesma, está fixa.

<sup>243</sup> A educadora Matilde olha para si e constata que é bom fazer ginástica.

No decorrer das interacções que, constantemente, estabelece com as crianças da sala, a educadora Matilde segue até à mesa da modelagem onde, inicialmente, apenas está o João Filipe<sup>244</sup>.

Senta-se na mesa da modelagem mas não deixa de prestar atenção a todo o grupo e de incentivar a relação de ajuda<sup>245</sup> que existe entre as crianças e que, já em diversos momentos, constatámos. A educadora continua a envolver-se nas actividades das crianças.

Em todas as áreas de jogo da sala estão crianças em actividades diversas, assentes no jogo lúdico e simbólico. No computador, um grupo de rapazes assiste, por sua iniciativa, a um filme em Cd. A organização e gestão do tempo, na forma como tem vindo a ser observado, privilegia as actividades em pequenos grupos e a pares, sem menosprezar as actividades individuais, ou em grande grupo<sup>246</sup>.

Na mesa da modelagem, por iniciativa do João Filipe, começa a assistir-se a 'uma representação' em três dimensões dos meninos e dos adultos presentes na sala. O João Filipe começa por modelar e expor, em cima da mesa, os meninos da sala. Atenta, a educadora Matilde inicia com o João Filipe<sup>247</sup> e com a Carolina<sup>248</sup> um pequeno diálogo através do qual incentiva a capacidade criativa das crianças e activa o raciocínio lógico das mesmas, relacionando a actividade ora desenvolvida com o quadro de presenças, os números e a operação da adição. A interacção iniciada consubstancia-se em Cremin, Burnard & Craft (2006, p.115) quando os autores, a propósito da aprendizagem do pensamento crítico por crianças pequenas dizem: *"Learners' ideas were taken seriously, independence encouraged and choice was given high priority. (...) The rhythm of learning was governed by engagement rather than the clock"*.

O momento observado, para além de deixar perceber o entusiasmo e empenhamento das crianças na sua capacidade criativa e expressiva, permite, mais uma vez, presenciar o modo como a educadora favorece a agilização do pensamento e do raciocínio das crianças e as implica, numa relação com o real e experienciado, em situações mais complexas. Sem 'condicionar' ou 'dirigir' a actividade criativa da criança, a educadora Matilde, muito sustentada nas interacções verbais e não verbais, age na zona de desenvolvimento próximo do João Filipe e da Carolina, possibilitando a

---

<sup>244</sup> Posteriormente, outras crianças lá chegam – a Carolina, por exemplo.

<sup>245</sup> O Rodrigo quer fazer um coração em esponja e a educadora solicita à Daniela, das meninas mais velhas, que o ajude na mesa respectiva. A Daniela, a Mariana e a Carolina estão a fazer colares. Estes são adornados com um coração feito em material esponjoso.

<sup>246</sup> Os momentos em grande grupo têm ocorrido no início e no final de cada período lectivo diário – manhã e tarde.

<sup>247</sup> Menino de quatro anos.

<sup>248</sup> Menina de cinco anos, quase a fazer seis.

resposta a algumas questões que lhe coloca. Por exemplo: "*Quantos meninos estão na sala?*"; "*Quantas meninas estão na sala?*"; "*Seis e seis? (...) Conta-os lá todos. Conta lá...*"

Ao contar com o apoio da própria educadora e com o apoio do quadro de presenças, as crianças responderam de forma positiva aos desafios cognitivos que lhe foram lançados. Tais respostas configuram o princípio vygotskiano de que somos capazes de resolver problemas ou de efectuar novas aprendizagens quando contamos com a ajuda de outros mais competentes ou experientes e que essas aprendizagens, mais tarde, nos permitem resolver os problemas sozinhos e com independência.

Dessa acção intencional, em resposta à situação criada em que a educadora age como facilitadora da construção do conhecimento, resulta a implicação da criança no âmbito da modelagem e do sistema de numeração e de adição. Ao apoiar os seus interesses e necessidades, a educadora promove o desenvolvimento de novas competências e capacidades das duas crianças. Assim, potencia a aprendizagem numa perspectiva holística e baseada na ideia de que, a mesma, é um processo "*permanente de experiências positivas e satisfatórias que derivam do enriquecimento adquirido mediante a nova informação*" (Molina, Ontória & Gómez, 2004). Ao mesmo tempo, na agilização de tal processo, a educadora Matilde considera a dimensão afectiva e social como elementos integrantes, básicos e promotores da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

#### **4.4 Quarta narrativa e reflexão: "*E por fim, a síntese do que aprenderam durante a semana e mais algumas previsões sobre o que pode acontecer aos cravos brancos*"**

São 15. 15 Horas.

[...]

Tudo está arrumado e a educadora sugere que se sentem na área da reunião. Calmamente é o que fazem.

[...]

A educadora senta-se e diz: "*Bom, então, (...) vamos lá. (...) Ora bem, (...) escutem lá uma coisa. (...) Senta-te lá Fábio (...) aqui ao pé de mim. (...) Ora bem, (...) então esta semana correu bem ou mal?*" Uns dizem que correu bem. A educadora Matilde questiona: "*Acham que correu bem? (...) A, (...) então o que é que aprendemos de novo, nesta semana?*" Um dos meninos responde: "*Eu aprendi a fazer colares, anéis.*" A educadora elogia: "*Sim senhor! (...) Sozinho. (...) O que é que aprendemos mais? (...) Então foi o dia de quê? (...) No dia um foi feriado e foi dia do...*" O Francisco intervém: "*Do pai.*" O Gonçalo diz: "*Não, do trabalhador.*" A educadora sorri, repete e confirma com um acenar positivo.

Prosegue: "*E o que é que o Gonçalo aprendeu? (...) Vamos lá a ver!*" O Gonçalo responde: "*Aprendi a pôr o cinto no carro.*" A educadora repete e insiste: "*Isso é importante, (...) mas não foi cá na escola.*" O Fábio intervém: "*Oh Matilde, eu já sei fazer trabalhos.*" A educadora pergunta: "*Mas quais trabalhos?*" O Fábio: "*Da minha casa.*" A educadora insiste: "*Então o que é que tu fizeste?*" O menino não

responde. Depois de vinte segundos, a educadora dirige-se ao grupo: "Então, o que é que aprenderam? (...) Foi o dia do trabalhador, não foi? (...) Aprendemos as profissões, não foi? (...) E foi o dia do quê?" A Margarida intervém: "O Dia do São Marcos." A educadora retorque: "Foi o São Marcos, isso já foi na semana passada. (...) E então não foi o Dia Mundial (...) de qualquer coisa?" Alguns respondem: "Do Sol." Ela insiste: "O que é que aprendemos mais? (...) Eu também não me estou a lembrar. (...) Aprenderem uma poesia, do quê?" Alguns respondem: "Do Sol." A educadora: "Do Sol, (...) o Sol é o quê? (...) O Sol é uma bola amarela..." A educadora Matilde inicia assim o poema que, naturalmente, as crianças acompanham.

A educadora continua: "E aprendemos, (...) o que é que aprendemos mais? (...) Que o arco-íris tinha quantas cores?" Alguns respondem: "Sete." A educadora persiste: "E as cores do arco-íris, (...) que nós sabíamos, fazíamos confusão? (...) Qual é a cor nova que nós aprendemos no arco-íris? (...) Fomos até perguntar à professora Cláudia, com o Filipe?" Não se recordam e a educadora Matilde ajuda: "Anil, (...) Anil. (...) Ai cabeças de alho chocho!" Todos se riem. A educadora continua: "Mais coisas, o que é aprendemos mais, (...) vamos lá pensar. (...) Fizemos uma experiência de quê?" Resposta de quase todas as crianças: "Das flores, dos cravos." Ela repete: "E os cravos de que cor são?" Respondem todos que são brancos. A educadora Matilde diz: "São brancos e o que pusemos ali nos copinhos?" Respondem todos: "Água e tinta vermelha." A educadora concorda: "Sim, e agora vamos ver o que é que vai acontecer. (...) Os cravinhos precisam de água para quê Francisco?" O menino responde a sorrir: "Para crescer." A educadora confirma: "É, (...) para crescer, não é? (...) Precisam de beber água. (...) E eles bebem água por onde? (...) Têm boca?" Resposta de alguns, a rir: "Não, pela raiz." A educadora concorda, mas questiona: "Mas aqueles cravos não têm raiz, (...) como é que é?" Uma menina afirma: "Pelo pauzinho." A educadora questiona: "Então e como é que se chama esse pauzinho, já não se lembram?" Alguns respondem: "O caule." A educadora elogia: "O caule, (...) ah! (...) Muito bem! (...) Vamos ver se vai beber a água ou não, (...) chegamos cá na segunda-feira, (...) Daniela A, (...) queres ouvir, para tu saberes? (...) Na segunda-feira quando chegarmos cá de manhã, (...) os primeiros meninos a entrar na sala, (...) que é a Daniela, (...) mais quem? (...) A Margarida, (...) O Rodrigo, (...) são sempre os primeiros. (...) Vão ver se os cravos estão lá e vão ver como é que eles estão. (...) Também se pode dar o caso de desaparecerem os cravos. (...) Lançar a confusão! (...) Será que vão desaparecer os cravos?" A educadora Matilde olhou as crianças, uma a uma.

A Daniela afirma: "Eu acho que o da tinta vai assim murchar." A educadora questiona: "O da tinta, o quê? (...) Vai murchar? (...) A Daniela diz que o da tinta vai murchar. (...) Olha, tomem bem atenção naquilo que dizem, (...) porque depois vamos escrever tudo. (...) Na segunda-feira não, mas na terça-feira temos que escrever tudo. (...) Está bem? (...) Pode ser ou não? (...) Então não escrevemos sempre as experiências das ciências? (...) E quem é que costuma sempre escrever?" A Mariana levanta o braço e diz que é ela. Outros dizem: "A Paula." A educadora Matilde confirma: "A Paula, (...) que tem uma letra muito bonita, (...) não é? (...) E consegue sempre escrever tudo direitinho!"

O Rodrigo intervém: "Oh professora, (...) eu também já sei escrever o meu nome sozinho." A educadora elogia: "Sabes sim senhor! (...) E eu fiquei muito contente, (...) muito contente, (...) porque o Rodrigo tinha que ver, (...) e às vezes trocava ali umas letras, (...) mas ele agora já não troca. (...) Ora bem!"

[...]

São 15.40 Horas.

[...]

Ao finalizar a semana, a educadora Matilde e o seu grupo de crianças sintetizam o trabalho e as aprendizagens desenvolvidas durante a semana. Observámos um pequeno momento em que, na área da reunião, a educadora incentiva nas crianças as suas capacidades memorísticas e as leva a rever/identificar o que, de maior relevo, aconteceu na sala de actividades durante a semana.

Como tem vindo a ser observado, as crianças participam e respondem activamente às solicitações da educadora que as orienta num processo dialógico espontâneo e em que todos são ouvidos e em que todos têm voz. Neste caso, como habitualmente, a oportunidade de responder às questões colocadas pela educadora foi generalizada a todas as crianças. Verificámos a espontaneidade e à vontade como todas, na sua maioria, o fazem. O clima de aceitação, por parte da educadora e a forte socialização que também já sublimámos, para tal concorrem.

A educadora Matilde tem como objectivo, neste momento, apoiar o treino da memória das crianças e levá-las a 'recuperar' verbalmente o plano curricular vivido. As crianças mostraram algumas capacidades, embora, sem o apoio da educadora não tivesse sido possível 'relembrar' o que de mais importante foi feito.

Esta prática da educadora, aliada à da avaliação diária e ao plano individual de trabalho, ajuda as crianças a agilizar competências intelectuais, bem como de organização e de responsabilização. A educadora demonstra saber que as crianças pequenas precisam, por vezes e em função do contexto, do próprio conteúdo ou da distância temporal, de pequenos apoios para estimular a sua memória. Como é salientado por Wood (2003, p.89) esses apoios são auxílios externos à memorização e, ao mesmo tempo, *"oferecem ilustrações vivas dos processos envolvidos na memorização, os quais a criança acabará por "internalizar" e explorar por sua própria conta"*.

Ao mesmo tempo, sobressai a intenção sistemática da educadora em revitalizar um clima de aceitação, de colaboração e cooperação entre o grupo – a reconstituição das aprendizagens desenvolvidas durante a semana faz-se pela participação de todos.

No âmbito desta (re)visitação, a educadora volta a alertar as crianças para a necessidade de, na próxima semana, terem de observar o que irá acontecer aos cravos brancos. Da parte das crianças surgem novas previsões ou hipóteses. A educadora torna a escutá-las com atenção e consideração. Tal interacção perfila-se nas palavras de Lino (2005, p.246), quando a autora afirma que, *"a partilha da antecipação, da realização e da reflexão incentiva uma atitude de curiosidade e de questionamento perante as coisas, perante o mundo, e envolve a criança na procura de respostas para as questões e inquietações que a vida coloca a todo o momento e, deste modo, ajuda a criança a perceber o sentido e o significado da experiência que*



*realiza*". No fundo, concorre para que a criança use o seu pensamento e o exercite em situações de maior complexidade e estruturação superior.

## 5. O dia-a-dia na sala da Educadora Matilde – Escala de Observação do Estilo de Interação Adulta

A aplicação da Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto ocorreu sobre a acção registada nos dias 02-05-2007 e 04-05-2007. O adulto observado foi a educadora Matilde.

Os resultados apurados, no âmbito da sensibilidade da educadora Matilde para com as necessidades das crianças, revelam as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) assinalada em dezanove sessões; a pontuação 4 assinalada uma vez; a pontuação intermédia (3) e as pontuações 1 e 2 não foram assinaladas.

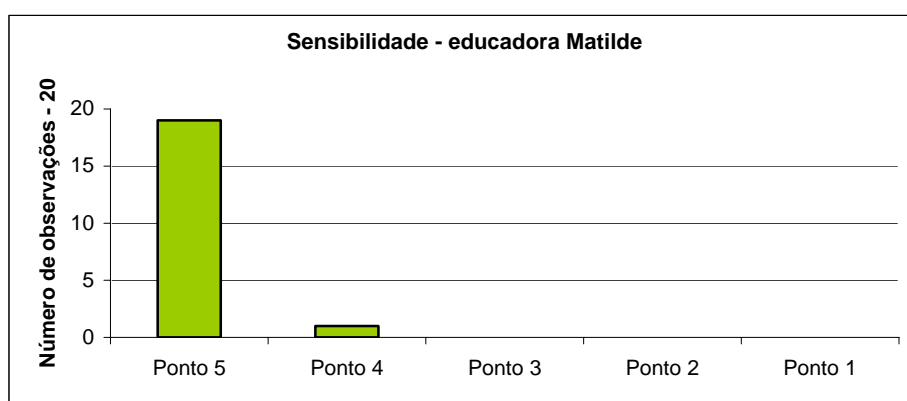


Gráfico 16: Sensibilidade – educadora Matilde

Sobre a estimulação, a educadora Matilde obteve os seguintes resultados: a pontuação máxima (5) foi registada 16 vezes; a pontuação 4 foi registada quatro vezes; a pontuação 3 e as pontuações 1 e 2 não foram registadas.

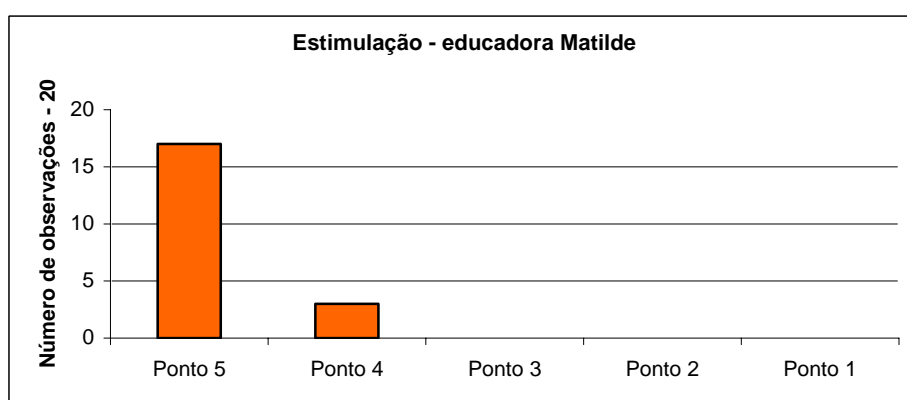


Gráfico 17: Estimulação – educadora Matilde

Na sub-escala autonomia, os resultados são assim apresentados: a pontuação máxima (5) foi assinalada catorze vezes; a pontuação 4 foi assinalada seis vezes; a pontuação intermédia (3), a pontuação 2 e a pontuação 1 não foram assinaladas.

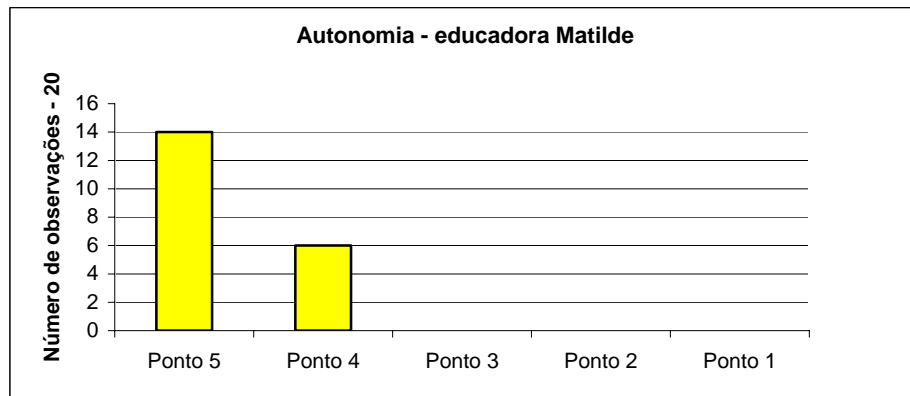


Gráfico 18: Autonomia – educadora Matilde

Os resultados apurados nas sub-escalas determinam o seguinte empenhamento:

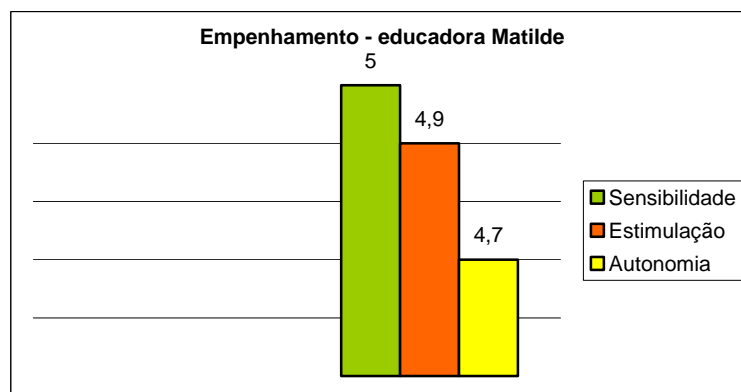


Gráfico 19: Empenhamento – educadora Matilde

Como se verifica, a sensibilidade da educadora Matilde situa-se no nível máximo da escala (5). Assim, a educadora apresenta um *estilo totalmente facilitador*.

Na sub-escala da estimulação, pontuada com 4,9, a educadora Matilde situa-se a um valor muito ligeiro (0,1) da pontuação máxima da escala, o que se significa que está também muito perto de um *estilo totalmente facilitador*.

No âmbito da autonomia concedida às crianças, a educadora obtém também um valor considerável, embora um valor abaixo (4,7), que determina um *estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras*.

Da média dos resultados obtidos nas três sub-escalas, resulta um nível de empenhamento considerado acima do limiar da qualidade, em que a sensibilidade alcança o valor máximo, a estimulação está próxima desse valor e a autonomia, embora no valor 4,7, se coloca claramente acima do limiar da qualidade.

Calculada a média dos resultados obtidos nas sub-escalas, o valor obtido (4,9) coloca o empenhamento da educadora Matilde próximo de um *estilo totalmente*

facilitador, embora, ao nível da autonomia, se revele necessário melhorar a sua responsividade.

Da triangulação dos resultados obtidos com as narrativas elicítadas, conclui-se que a sensibilidade da educadora se manifesta, sistemática e transversalmente, em diferentes situações e momentos: o seu tom de voz é sempre encorajador; os gestos e os contactos visuais são generalizados; é sempre carinhosa e afectiva de igual modo com todas as crianças; respeita-as, valoriza-as, encoraja-as e disponibiliza constantes elogios; constantemente demonstra empatia com as necessidades e preocupações das crianças, ao mesmo tempo fomenta a sua confiança.

A justificar os resultados obtidos no âmbito da estimulação, as narrativas apresentadas também nos elucidam quanto à utilização genérica e praticamente constante das seguintes atitudes: tem energia e vida; é adequada e responsiva às capacidades e interesses das crianças sem excepção; motiva continuamente as crianças; diversifica acções e estratégias de relação e para fomentar a participação da criança; estimula intensamente o diálogo; apela quase sempre à actividade e ao pensamento da criança; valoriza enormemente as actividades das crianças e tende, quase sempre, à sua partilha; utiliza muitas acções não verbais e apela à sua utilização também pelas crianças.

Na sub-escala da autonomia, a educadora Matilde, genericamente, permite escolhas das crianças e apoia-as nessas escolhas; cria oportunidades para que as crianças realizem experiências (autonomamente ou a partir das sugestões da educadora); sempre encoraja as crianças a darem ideias e a assumirem as suas responsabilidades; respeita as opiniões das crianças na avaliação e entusiasmo com que partilham os seus trabalhos; encoraja a resolução de conflitos (embora a este nível não observássemos muitos exemplos) e constrói, com as crianças, regras a aplicar.

Os espaços de jogo da sala são constantemente utilizados por iniciativa das crianças e o jogo simbólico é uma actividade experienciada por todas as crianças. A educadora incentiva-as e apoia-as, concedendo-lhes autonomia na construção e progressão simbólica.

Nas actividades propostas pela educadora, responsivas aos interesses e necessidades das crianças, todas elas participam com entusiasmo e a educadora apoia-as em função dos seus ritmos e competências.

O empenhamento demonstrado pela educadora Matilde coloca-a numa posição muito positiva, quando comparada com os resultados dos estudos que têm vindo a ser aqui considerados (entre outros, Monge, 2009; Craveiro, 2009; Novo & Pires, 2009; Góis & Portugal, 2009). A sustentação e organização da prática pedagógica

desenvolvida pela educadora Matilde, em que a emergência da criança é fortemente apoiada e incrementada, recriam a heterogenia do grupo num ambiente fortemente socializador e impregnado de atitudes e comportamentos de cidadania.

A valorização da criança, individual e no grupo, resulta do quadro socioconstrutivista que caracteriza o quotidiano da sala.

A educadora Matilde considera, na gestão pedagógica desse quotidiano, a auxiliar de acção educativa e, em diversos momentos, o animador das actividades extracurriculares e a educadora Paula. Embora seja ela 'o adulto principal', o funcionamento em equipa, propicia um ambiente favorecedor da 'agência' da criança. A criança sente-se e mostra-se activa, com um sentido do seu próprio poder (Vasconcelos, 2009<sup>a</sup>), envolve-se e implica-se num ambiente em que é protagonista.

## 6. Meta-reflexão: ensinar e aprender na sala da educadora Matilde

A educadora Matilde sustenta a sua prática pedagógica num modelo de planeamento flexível, aberto e construído com a participação das crianças. O planeamento da educadora integra, de forma harmoniosa, o planeamento das crianças que, durante o dia tomam decisões e sobre elas se responsabilizam, nomeadamente através da marcação no plano individual de trabalho.

O planeamento é, ainda, organizado em torno de actividades<sup>249</sup> e ou de datas assinaladas no calendário nacional/internacional e inclui as actividades de jogo simbólico/lúdico proporcionadas nas diferentes áreas da sala. Ao mesmo tempo, sob iniciativa das crianças, podem as mesmas escolher actividades mais sistematizadas<sup>250</sup> para as quais recorrem ao apoio da educadora. Os momentos de jogo, integrantes do planeamento, coexistem com diferentes actividades, ou em exclusivo. As crianças têm oportunidade para brincar, ou seja, a educadora permite que, dessa forma, comecem a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objecto, uma coisa ou uma situação.

Em resposta à heterogenia do grupo a educadora facilita, através de uma prática ecléctica<sup>251</sup>, a implicação das crianças nas diferentes áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e promove a organização do trabalho em actividades de grande grupo, de pequenos grupos, a pares e individualmente.

Da sala também constam instrumentos de apoio ao desenvolvimento e gestão do currículo, instituindo rotinas e regras de funcionamento<sup>252</sup> que as crianças, as mais velhas ou as mais novas, cumprem quotidianamente e que concorrem para uma gestão temporal e espacialmente responsiva a cada criança e ao grupo.

No ambiente educativo plasmam-se, constantemente, interacções positivas que contribuem para a aceitação e inclusão de todas as crianças no grupo. Este é um dos aspectos marcantes da sala de actividades da educadora Matilde. O *'nós'*, não retirando o significado ao *'eu'*, é um dos lemas exaltados na dinâmica curricular da sala.

Do quadro de interacções observado sobressaem, ainda, múltiplas direcções igualmente positivas – educadora / criança / grupo; criança / grupo / educadora;

---

<sup>249</sup> Algumas propostas pela educadora.

<sup>250</sup> Por exemplo, o bloco de 'fichas' que cada criança possui, que escolhe por sua iniciativa em tempo e oportunidade.

<sup>251</sup> Situada entre o Modelo da Escola Moderna, o Modelo High Scope e a Abordagem de Projecto.

<sup>252</sup> A que fizemos referência mais detalhada no ponto 1.3.

criança / criança / grupo. Nestas interações, a 'voz' da criança é utilmente escutada e é, em seu torno, que se estende a rede curricular organizada pela educadora e as experiências e aprendizagens geradas na sala.

A 'voz' das crianças ocupa grande parte do tempo na sala e adquire, em diversas situações, um estatuto principal. Nesse sentido, as crianças protagonizam o quotidiano na sala da educadora Matilde e são consideradas como o elemento, em torno do qual, giram todas as decisões educativo-pedagógicas que ocorrem. A educadora respeita os seus interesses, aceita as suas ideias e ajuda-as a clarificar acções e intenções, numa constante reciprocidade. O pensamento da criança é, oportunamente, estimulado e adquire patamares, tendencialmente, elevados.

A interacção entre pares é incentivada pela educadora e, sustentando-se num quadro socioconstrutivista, a mesma favorece a integração social da criança e a aprendizagem diária, incluindo diferentes oportunidades para o seu desenvolvimento cognitivo. Com adianta Lino (2005), as oportunidades criadas para a partilha entre pares e com adultos constitui, entre outras coisas, um momento óptimo para o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia das crianças.

Na base da maioria das interações observadas, constatamos um forte investimento na linguagem da criança e, na aposta da mesma, como estruturação e expressão do pensamento em diferentes níveis e significados, incluindo oportunidades para o exercício do pensamento crítico. O quadro de comportamento verbal e não verbal, utilizado pela educadora, é fortemente imbuído por estratégias de infusão que facilitam e movimentam as estruturas cognitivas das crianças.

O tom positivo da educadora Matilde, bem como o clima de elogios, encorajamento, e incentivos para partilhar ou expressar ideias e construir hipóteses ou tomar decisões, contribuem para a identificação de uma forte coesão grupal e para a oportunidade de cada criança exercer a sua agência. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007, p.27) considera-se "*a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade*".

Transparece, da intervenção da educadora, o reconhecimento da centralidade da iniciativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. O estilo de interacção observado na educadora "*reconhece a agência da criança ao criar oportunidades de partilha e de controle nas actividades auto-iniciadas, nas actividades iniciadas pela educadora e nas tarefas do quotidiano do jardim de infância, promovendo a iniciativa e a autonomia da criança (...)*" (Lino, 2005, p. 247).

Ainda a concorrer para o exercício dessa agência, estão as escolhas que a sala e a educadora permitem à criança. Estas colocam-lhe desafios a que a criança tenta

responder em autonomia ou através do movimento na zona de desenvolvimento próximo que lhe é oferecido, quer pela educadora Matilde, quer pelos seus pares.

Ao atentarmos detalhadamente, no comportamento verbal e não verbal da educadora, identificamos as seguintes tendências:

- responde a todas as perguntas e interesses manifestados por qualquer criança;
- clarifica metas e apoia, oportunamente, o processo para as alcançar;
- implica as crianças, através do uso da linguagem e do raciocínio no processo de (des)construção do conhecimento pessoal, social e científico;
- concede às crianças tempo para responder e colocar perguntas, expressar opiniões, tomar decisões;
- elogia, encoraja e incentiva frequentemente as crianças;
- repete palavras novas, corrige palavras ditas pelas crianças;
- repete e considera ideias chaves e ou respostas acertadas das crianças;
- sugere, recomenda e por vezes dá exemplos e não exemplos;
- durante as actividades apoia as crianças e estabelece interacções com o grupo, com pequenos grupos, com pares e individualmente;
- dá atenção às crianças divididas pelos diferentes espaços de actividade da sala;
- envolve-se com as crianças em diferentes momentos e tipos de actividade;
- nas interacções com as crianças usa um tom positivo e encorajador;
- escuta sistematicamente as crianças;
- mima-as, dá-lhe afecto, colo e chama-as de forma carinhosa.

No âmbito desta meta-reflexão, não podemos deixar de entender a prática da educadora Matilde à luz dos contributos de Oliveira-Formosinho (2007, p.19): *“Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana”*<sup>253</sup>.

---

<sup>253</sup> Na fonte o português é o do Brasil.



---

**CONTEXTOS PARA SER, ESTAR E APRENDER: AS SALAS DO 1.º  
CICLO**



## A) 1.Contexto para ser, estar e aprender: a sala da EB1 AA

### 1.1 Aspectos gerais

A EB1 **AA** situa-se em meio rural, distando da cidade de Portalegre e da sede do Agrupamento de Escolas 12 quilómetros. Funciona num edifício autónomo que dista do jardim de infância (nosso caso JI **A**) à volta de 250 metros, o que não impossibilita a partilha do espaço exterior da escola que disponibiliza às crianças mais espaço e aparelhos motores e de jogo. Nela funcionam duas salas de aulas pelas quais são responsáveis duas professoras.

A sala que nos acolheu é da responsabilidade de uma professora e a turma é constituída por 17 crianças. A turma é heterogénea na sua constituição etária, como se mostra no gráfico seguinte:

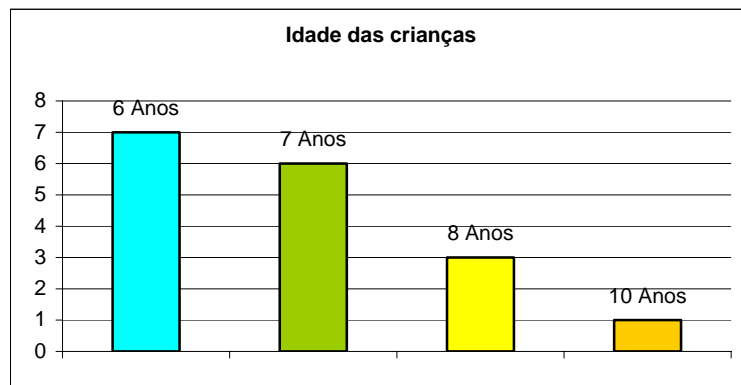


Gráfico 20: Idade das crianças – sala da professora Maria

Estas crianças distribuem-se pelo 1.º e pelo 2.º ano de escolaridade. Todas as actividades propostas são, na sua generalidade, apreciadas pelas crianças.

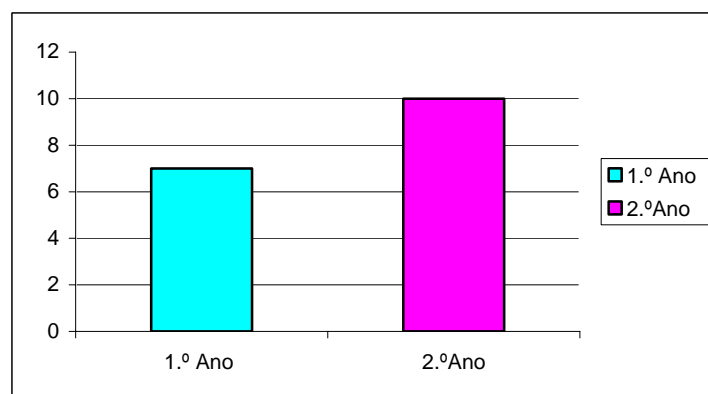


Gráfico 21: Distribuição das crianças por idades – sala EB1 AA

As crianças têm origens em núcleos familiares de extracto socioeconómico baixo e de extracto sócio-económico médio. Uma criança é filha única; 14 crianças têm um irmão/irmã e duas crianças têm dois irmãos/irmãs.

As habilitações académicas dos pais variam entre o ensino básico incompleto (4.º ano de escolaridade) e o ensino secundário (apenas de uma criança).

As principais linhas orientadoras e actividades do Projecto Educativo da EB1 AA são as que a seguir se apresentam:

<b>Principais linhas orientadoras, finalidades, e actividades do Projecto Educativo</b>	Linhas orientadoras: democraticidade e participação no processo educativo. Finalidades: passagem de uma cultura de homogeneidade para uma cultura de diversidade; de uma cultura de subordinação para uma cultura de autonomização; aprender a preservar a natureza. Actividades: Projecto <i>Comenius</i> ; Projecto Ciência Viva; Desporto Escolar; Rede de Nacional de Bibliotecas.
---	--

Tabela 35: *Linhas de orientação do Projecto Educativo da EB1 AA*

Do Projecto Curricular da Escola salientamos:

<b>Principais linhas orientadoras, finalidades e actividades, do Projecto Curricular da escola</b>	Linhas orientadoras: Pais e avós, tempos livres na infância. Trabalho conjunto das duas turmas da escola, da família e da comunidade. Actividades: de pesquisa, questionamento e de recolha de brinquedos. Actividades de expressão e comunicação; expressão criativa (plástica, musical...), construção de brinquedos, jogos, livros...
--	---

Tabela 36: *Linhas de orientação do Projecto Curricular da EB1 AA*

## 1.2 Aspectos específicos

Do Projecto Curricular da Turma fazem parte as seguintes orientações:

<b>Principais linhas orientadoras, finalidades e actividades do Projecto Curricular da turma</b>	Linhas orientadoras: desenvolver competências várias; competências na área experimental. Actividades: variadas e em função das necessidades das crianças, da turma e dos conteúdos a trabalhar.
--	--

Tabela 37: *Principais linhas orientadoras do projecto curricular da turma da EB1 AA*

Encontramos uma sala<sup>254</sup> com a dimensão de 42 metros quadrados o que se considera adequado em relação ao número de crianças que constituem a turma. A sua luminosidade é sustentada por três janelas envidraçadas de dimensões consideráveis e por três lâmpadas fluorescentes.

<sup>254</sup> Do volume de anexos consta a 'imagem' da sala, p.201.

Na sala existem 10 mesas de trabalho para crianças e apoio aos 'cantinhos da sala'<sup>255</sup> e 35 cadeiras próprias para crianças em idade escolar. Nela também encontramos um armário, duas estantes com prateleiras, uma estante pequena de biblioteca e uma estante para arrumação de dossiers. A este mobiliário junta-se uma mesa/secretária para a professora. Não sendo novo, verificamos que o mobiliário se encontra em bom estado de conservação.

Existe um computador, colunas de som e impressora. O computador tem ligação à Internet. Existem livros em número considerado suficiente e adequados para crianças. Existem diferentes jogos e materiais com diferentes funções – aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa, Expressão Plástica arrumados por 'cantinhos'. O material de Expressão Dramática é levado para a sala, pelos adultos, quando são planificadas actividades nessa área curricular.

Na sala existe uma bancada com lavatório. Também existe um quadro de giz. Não existe material de laboratório e, regra geral, o material didáctico é pouco.

Os recursos e materiais são quase sempre utilizados de forma livre e iniciativa da criança mas também por sugestão da professora. A utilização dos materiais e recursos dos 'cantinhos' acontece quando as crianças vão terminando as actividades e tarefas propostas pela professora, de forma a acautelar o ritmo de realização individual e a não existência de 'tempos mortos'. Estão arrumados para que a criança lhe possa aceder livremente.

Também as paredes da sala estão repletas de quadros/cartazes<sup>256</sup> que dizem respeito à aprendizagem de diferentes conteúdos nas diferentes áreas curriculares. Alguns deles têm como objectivo apoiar os alunos em diferentes actividades, podendo recorrer-lhe como meio de correcção ou em caso de dúvida. Existe também um cartaz com as regras a cumprir dentro da sala de aula.

A professora que nos acolheu na EB1 **AA**, que conhecemos por Maria, tem 43 anos de idade. Reside na cidade de Portalegre e todos os dias se desloca em carro próprio até à escola. Volta a casa depois de cumprido o horário lectivo definido para cada dia ou depois do horário estabelecido para receber os encarregados de educação ou para supervisão das actividades extra-curriculares a cargo de 'docentes/monitores' colocados pelo Agrupamento de Escolas e Câmara Municipal.

É casada e tem três filhos em idade escolar. Uma das suas filhas é sua companheira de viagens e frequenta a mesma EB1.<sup>257</sup>

---

<sup>255</sup> Expressão utilizada pela professora

<sup>256</sup> Registo de actividades/aprendizagens ou recursos de ensino/aprendizagem.

<sup>257</sup> Frequenta o 4.º ano de escolaridade.

Na escola é a responsável por uma turma e não exerce a função de coordenação da EB1, tarefa que é realizada por uma outra professora do quadro de escola.

A professora Maria possui o curso de professora do 1.º Ciclo, bacharelato que adquiriu na Escola do Magistério Primário de Portalegre. No momento em que nos recebe encontra-se a realizar a sua formação complementar na Escola Superior de Educação de Portalegre, onde frequenta um Complemento de Formação Científica, Pedagógica e Qualificada na área da Educação Especial.

É professora há 20 anos e, à data, pertence ao Quadro de Zona Pedagógica do Alto Alentejo – Portalegre.

Da sua experiência profissional consta a passagem por várias EB1, a participação em alguns projectos escolares e a colaboração com a Escola Superior de Educação de Portalegre na formação inicial de alunos do Curso de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo.

Embora realizando formação contínua, nunca o fez no âmbito da aprendizagem do pensamento crítico. No que ao currículo e sua gestão diz respeito, apenas frequentou e concluiu uma acção de formação de 48 Horas na Escola Superior de Educação de Portalegre, sendo a mesma integrante do plano de estudos da formação complementar que está a concluir.

A professora Maria mostra-se uma pessoa calma e o seu rosto de tez branca é marcado pela presença de um sorriso tímido mas constante. Comunica com os alunos e adultos de forma ponderada, calma e objectiva. O seu tom de voz é baixo e pausado.

### 1.3 O dia-a-dia na sala da Professora Maria – evidências

Na sala de aula o processo de ensino-aprendizagem inicia-se pelas 9.00 Horas. O horário lectivo inclui um pequeno intervalo no período da manhã e outro no período da tarde, sob a seguinte organização<sup>258</sup>:

Manhã	Tarde
9.00 Horas – 10.45 Horas	13.30 Horas – 14.30 Horas
11.00 Horas – 12.00 Horas	14.45 Horas – 15.30 Horas

Tabela 38: Horário lectivo da sala da Professora Maria

<sup>258</sup> O horário é, no entanto flexível, sendo os períodos para intervalo geridos em função das actividades que ocorrem e do ritmo de trabalho dos alunos.

Após o término do horário lectivo as crianças podem permanecer na escola até às 17.30 Horas. Entre as 15.30 Horas e as 17.30 Horas funcionam as actividades extracurriculares, como já dissemos orientadas por monitores e supervisionadas pela professora Maria.

Todas as manhãs, a professora chega à escola antes das 9.00 Horas. Quando a campainha toca os alunos entram na sala de aula e, de forma mais ou menos ordeira, dirigem-se ao lugar respectivo. Estão organizados em grupos; numa mesa rectangular estão cinco alunos de 1.º ano; numa mesa mais pequena também rectangular estão dois alunos do 1.º ano; numa mesa quadrada estão quatro alunos de 2.º ano e num grupo de mesas dispostas em semi-U estão os restantes alunos do 2.º ano.

Este é o primeiro ano em que os alunos trabalham com a professora Maria. Os do 1.º ano revelam, na sua maioria, estar ainda em fase de apropriação de regras de trabalho e de comportamentos adequados. Apesar de a professora se dividir em apoio ao processo de aprendizagem, é necessário dedicar maior tempo ao 1.º ano de escolaridade e, por vezes, revela alguma exaustão pela necessidade de, constantemente, ter que concentrar a sua atenção no Carlos e na Soraia<sup>259</sup>.

O Carlos é um menino<sup>260</sup> que mostra ainda alguma falta de adaptação às tarefas escolares que lhe são propostas e cujo comportamento se mostra um pouco instável, sobretudo a nível da concentração necessária. A Soraia é uma menina com comportamentos que manifestam insegurança, dificuldade em interagir com os pares e a necessidade de atrair constantemente a atenção da professora. É necessário a professora interagir com estas crianças de forma individual, em particular para lhe chamar a atenção sobre o comportamento desadequado e cumprimento de regras ou para as incentivar e estimular à aprendizagem.

Na sala de aula ainda se ouvem algumas 'queixinhas' sobre o comportamento entre os alunos e reveladoras de interacções não totalmente conseguidas entre pares, sobretudo ao nível dos alunos do 1.º ano.

Os alunos do 2.º ano desempenham as tarefas com maior concentração e comportamentos reveladores da integração na sala de aula bem como das regras sociais definidas na sala<sup>261</sup>. Estes alunos, na sua maioria e alguns do 1.º ano, demonstram autonomia na realização das tarefas propostas pela professora Maria.

A comunicação que estabelecem com a professora é desinibida e solicitam-na, muitas vezes, em procura de apoio ou apenas para lhe mostrar a forma como realizam

---

<sup>259</sup> Alunos do 1.º ano.

<sup>260</sup> Na opinião da professora este menino deveria ser acompanhado pela equipa dos apoios educativos de forma a ser ajudado e estimulado a sua aprendizagem.

<sup>261</sup> Definidas no início do ano lectivo e expostas num cartaz na porta da sala.

as tarefas e ouvirem um elogio ou incentivo. Na sua maioria dirigem-se à professora através da expressão "*Oh senhora professora*".

A professora mostra-se atenta a todas as crianças e responde-lhe, quase sempre, de forma atempada. Apenas quando presta apoio a um aluno ou a grupos solicita que aguardem um bocadinho, pois está a 'ajudar' outros meninos. Prefere dirigir-se às mesas de trabalho dos alunos, embora alguns deles, num ímpeto, a procurem em qualquer local da sala. Todos se dirigem à professora, embora os do 1.º ano, a solicitem em maior número de vezes e a professora Maria não tenha muito tempo 'para parar'.

O plano de trabalho da professora, no âmbito curricular, revela um sentido transversal e interdisciplinar entre as áreas, centrando-se na Língua Portuguesa, no Estudo do Meio, na Matemática e nas Expressões (dramática e plástica). Quase sempre, a área curricular em que se centram as actividades é comum aos dois anos de escolaridade e a dinâmica curricular desenvolvida apela às experiências e vivências das crianças. A exploração dos conteúdos diferencia-se, em alguns momentos, no tipo de tarefas a realizar em cada ano de escolaridade e a consolidação do conhecimento sistematiza-se, individualmente em fichas de trabalho ou, em grupo, em tarefas de outra natureza.

A par das actividades relacionadas com as diferentes áreas curriculares, propostas pela professora, as crianças têm à sua disposição alguns espaços da sala que podem desfrutar como actividade livre (jogos de língua portuguesa, matemática, computador) e que utilizam, individualmente ou em pequenos grupos, após terem terminado as tarefas propostas.

O atendimento da professora aos alunos ou grupos de alunos serve, fundamentalmente, para apoiar, clarificar, ajudar a construir conhecimento e acontece em qualquer momento ou situação (seja por solicitação da criança ou por identificação da professora através da supervisão que exerce na sala). Revela um processo de gestão curricular centrada em procedimentos interdisciplinares e adequado aos ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos.

A exploração dos conteúdos considerados fundamentais, que requerem maior concentração, acontece nos primeiros momentos da manhã ou da tarde e, por vezes, sucedem-se a momentos de sistematização/revisão de aprendizagens construídas anteriormente.

Os recursos e materiais de aprendizagem utilizados são variados e dividem-se entre os materiais que constam das mochilas dos alunos, das áreas da sala e os materiais organizados e construídos pela professora para ilustrar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem.



O ambiente da sala é organizado e positivo afectivamente, embora a professora Maria tenha necessidade de constantemente, no seu tom de voz calmo, chamar a atenção de algumas crianças em particular. No entanto, pode-se identificar a cedência de algum 'tempo, espaço e voz' à turma.

## 2. O dia-a-dia na sala da professora Maria – o nosso primeiro dia<sup>262</sup>

### 2.1 Primeira narrativa e reflexão: *"Relembrar conhecimento; a experiência da germinação"*

São 9.10 Horas. Após todos os alunos se sentarem e ocuparem os seus lugares, a professora Maria coloca-se junto ao quadro de giz, de frente para todos os alunos.

[...]

Explicita, dirigindo-se à turma: *"Estamos a falar sobre..."* As crianças completam a afirmação: *"Os seres vivos."* Um dos alunos levanta o braço e afirma: *"São, são árvores, animais."* A professora conclui com um sorriso: *"Sim senhor, são seres vivos! (...) Diz!"*

[...]

A professora Maria, utilizando sempre gestos com os braços/mãos, e sempre de frente para os alunos, pergunta: *"Então, o que são seres vivos?"* Passam vinte segundos e as crianças não respondem. A professora adianta a resposta: *"Seres vivos são todos os seres que nascem e..."* Uma aluna intervém: *"E morrem!"* A professora Maria olha-a e continua: *"Nascem, crescem, alimentam-se..."* Algumas crianças insistem: *"Morrem."*

[...]

A professora Maria ouve os alunos que vão falando em sobreposição. Elogia as respostas: *"Muito bem! (...) A caduca caem as folhas e as persistentes mantêm sempre as folhas. Muito bem! (...) E lembram-se de quais é que são essas plantas?"*

Por entre as mesas dos alunos, a professora dirige-se à sua mesa. Ao pegar numa cartolina, adianta à turma: *"Olhem, eu tenho aqui um cartaz (...) e podemos fazer uma revisão usando este cartaz."* Os alunos seguem-na atentamente com o olhar.

[...]

Dirige-se novamente à sua mesa e vai falando: *"Ora, vamos lá ver! (...) Eu tenho aqui uns cartõezinhos com nomes de plantas."* Mais uma vez os alunos se mostram muito atentos e seguem-na com o olhar. Ela prossegue: *"Vou distribuir os cartõezinhos pelos meninos e vocês vão ver se conseguem (...) colocar ali no cartaz."*

[...]

A professora fixa o olhar em cada criança que designa pelo nome. No fim elogia e informa: *"Muito bem, acho que estiveram todos muito bem! (...) Lembram-se todos da aula das plantas de folha caduca, (...) persistente, (...) espontâneas e cultivadas. (...) Estiveram muito bem! (...) Agora vamos começar a nossa experiência. (...) Ninguém se levanta, (...) ficam aí no lugar! (...) Eu vou dar um copo de plástico a cada um. (...) Vocês disseram muito bem que os seres vivos nascem, (...) crescem, (...) alimentam-se, (...) reproduzem-se, envelhecem, (...) morrem. Então agora vamos ver a evolução de uma sementinha, (...) vamos pôr aqui uma sementinha (...) e vamos depois ver a evolução ao longo do tempo. (...) Vamos fazer o registo, está bem?"* A professora Maria vai distribuindo copos de plástico.

[...]

Vai buscar uns pequenos copos de vidro e dirige-se ao Vasco: *"Vasco, emprestas algumas das tuas sementes?"<sup>263</sup> (...) Eu também trouxe!"* Com os saquinhos das sementes na mão, vai junto de um dos rapazes do 1º ano e pergunta: *"Queres*

<sup>262</sup> Em todas as narrativas, as interações verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.203 e a p.223.

<sup>263</sup> No dia anterior o Vasco tinha trazido um saquinho com algumas sementes.

*feijão, ou grão?" O rapaz responde: "Feijão." A professora recomenda-lhe que tire e diz: "Então coloca aqui de lado!"*

[...]

No final, a professora diz junto à sua mesa, com uma folha na mão: *"Bom, eu agora tenho aqui a ficha de registo. (...) É assim, (...) a professora não tirou a cor, mas mostra este para vocês verem. (...) A cor sai muito dispendioso!"*<sup>264</sup>

Vem até ao quadro de giz e mostra a todos os alunos. Pergunta: *"Vamos ver, (...) nos nossos copos qual é a semente que predomina?"* As crianças não respondem e ela reforça: *"Qual é a semente que há mais? (...) Qual é a semente que ali há mais?"* As crianças então respondem que é o grão e o feijão. A professora clarifica: *"É o feijão, bom. (...) Mas também ali há grão, batata, e uma semente que não sabemos o que é! Vamos ver."* Aponta para a ficha de registo e prossegue: *"O primeiro é o vosso, a semente que germina, (...) daqui a alguns dias se for bem tratada (...) Carlos eu estou a falar! (...) Três, quatro, dias, (...) começa a nascer, (...) estão a ver a imagem?"* Mostra o registo<sup>265</sup> aos alunos do 1.º ano e do 2.º ano deslocando-se às mesas.

[...]

Aos alunos que vão terminando recomenda: *"Sim, coloquem no vosso dossier. (...) Já sabem, (...) quando acabam a tarefa mais adiantados colocam no dossier (...) e vão para os cantinhos."*

[...]

Chega a hora do intervalo. São 10.30 Horas e soa a campainha.

A manhã começa com a 'revisão' e sistematização de conhecimentos vindos a adquirir no âmbito da área curricular do Estudo do Meio<sup>266</sup>. Após as crianças terem ocupado os seus lugares, a professora Maria constrói um quadro de interações verbais com os alunos do 1.º e do 2.º ano de escolaridade tendo como objectivo rever e sistematizar conhecimento sobre os 'seres vivos'. Para animar o quadro de interações verbais, maioritariamente com um sentido unidireccional<sup>267</sup>, a professora apresenta um cartaz, a ser preenchido pelas crianças e que tem como propósito sistematizar o conhecimento sobre os seres vivos – tipo de plantas<sup>268</sup>.

Para a sistematização desse conhecimento concorrem os alunos de um e de outro ano, concedendo a professora um maior apoio aos alunos do 1.º ano, nomeadamente no processo de leitura para identificação da planta do cartão a colocar no espaço correcto do cartaz.

A professora incentiva os alunos ao processo de leitura e/ou identificação da planta através da imagem desenhada no cartão e a responderem às questões directas

<sup>264</sup> A professora Maria refere-se às fotocópias.

<sup>265</sup> Da folha de registo constam as etapas da germinação. As crianças têm que registar através do desenho e assinalar com palavras e com a data a evolução observada.

<sup>266</sup> Com um sentido interdisciplinar e integrador. Relevou-se também a expressão oral e a expressão musical, esta última a emergir das interações verbais.

<sup>267</sup> Questões colocadas pela professora Maria à turma e ou a crianças individualmente.

<sup>268</sup> Cultivadas, espontâneas, tipo de folhagem.

que lhe coloca e que se relacionam especificamente com o esquema do cartaz<sup>269</sup>. As questões colocadas pela professora Maria inserem-se, maioritariamente<sup>270</sup>, no primeiro nível da taxonomia de Bloom – memorização/aquisição. Tais questões requerem que os alunos relembrem e reconheçam informação anteriormente apresentada (Vieira & Vieira, 2005). Se por um lado, é importante ajudar o aluno a sistematizar o conhecimento, por outro lado, as questões colocadas pela professora Maria obtêm resposta, maioritariamente, através da agilização memorística dos alunos, ao invés de resultarem da agilização de processos de pensamento mais elaborados. Não podendo afirmar que o conhecimento declarativo demonstrado pelas crianças seja resultado apenas de um processo de memorização simples e rotineiro<sup>271</sup>, a sistematização a que assistimos, fundamentalmente ao nível dos alunos do 2.º ano, resultou na implicação mental da criança, embora não se observasse a necessidade de expressar as relações entre as variáveis (cartões, categorias incluídas no cartaz).

Realçamos, no quadro de interações, o elogio e o incentivo à utilização de linguagem científica e apropriada porquanto, como salientam Martins; Veiga; Teixeira; Tenreiro-Vieira; Vieira; Rodrigues; Couceiro & Pereira (2009), a utilização de linguagem científica pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos, pois a mesma é mediadora de todas as funções mentais.

As crianças foram convidadas a realizar uma experiência de germinação com as sementes que algumas trouxeram de casa. Estas actividades experimentais concorrem para a promoção e compreensão de aspectos da natureza da ciência, do desenvolvimento intelectual e conceptual e das capacidades de resolução de problemas (Afonso, 2008). Similarmente, as actividades de observação e de registo paralelas a estas actividades devem elicitar à descrição e à identificação de propriedades dos objectos e dos fenómenos, das semelhanças e das diferenças e ainda à discriminação de "*mudanças observáveis nas propriedades desses objectos e fenómenos*" (op.cit., p.76).

Ainda em concordância com a mesma autora, o tipo de registos pode ser múltiplo. No entanto, o registo seleccionado pela professora Maria pode não activar eficazmente a capacidade de raciocínio da criança, já que ele antecipa as etapas a observar, ficando para a criança o desenho, o registo da palavra e a data<sup>272</sup>. No estudo que apresenta, Tenreiro-Vieira (2004) chama a atenção para a relação entre os materiais curriculares utilizados e a implicação destes na construção do pensamento

---

<sup>269</sup> Na narrativa descreve-se o cartaz.

<sup>270</sup> Minoritariamente inscrevem-se no nível da aplicação – o aluno recorda, selecciona e usa ideias, princípios e generalizações adequadas à situação proposta.

<sup>271</sup> Pois não observámos a fase anterior.

<sup>272</sup> Na narrativa explicita-se a ficha de registo distribuída pela professora.

crítico. De acordo com a autora, as questões a incluir numa ficha de trabalho ou de actividades não podem confinar-se apenas a uma resposta curta (sim/não), à completação e à associação pois, este tipo de questões presta-se mais à avaliação de aprendizagens que se situam em níveis mais baixos das taxonomias, ou seja ao nível da simples memorização. Assim, mesmo que o professor tenha como intenção apelar ao pensamento crítico dos alunos, tal intenção fica comprometida e limitada pelo tipo de itens que selecciona e formula.

Apesar do quadro observado ser baseado na empatia, no elogio e na atenção ao grupo e a crianças individualmente, as interacções verbais, unidireccionais, e os recursos utilizados (em especial, a ficha de registo distribuída aos alunos) não asseguram, mesmo de que forma infundida, a agilização plena das capacidades de pensamento da criança. Parafraseando Doise & Mugny (2002) nem todas as interacções propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem; neste caso particular, a aprendizagem do pensamento crítico. *"Estas interacções (...) não davam lugar a conflitos sociocognitivos suficientemente importantes para levar os parceiros a elaborar instrumentos cognitivos que lhes permitissem resolver esses conflitos (...)"* (op.cit., p.119).

## 2.2 Segunda narrativa e reflexão: "Os três gatinhos"

São 11.10 Horas.

[...]

A professora Maria tem na mão direita um livro de cartão – 'Os três gatinhos'.

[...]

Os alunos acalmam, guardam os materiais e calam-se. A professora Maria volta para junto do quadro. De novo, de frente para toda a turma informa e em tom de voz calmo: *"Os três gatinhos, (...) se calhar já conhecem esta história: (...) Então vamos ouvir com muita atenção."* Um dos rapazes do 1.º ano diz: *"Eu tenho o livro."* A professora repete: *"Tens o livro!"* O rapaz afirma: *"Mas não é bem igual."* A professora sorri e anuncia: *"Então vamos ouvir."*

[...]

No quadro de giz, a professora Maria vai colando imagens alusivas à história (gatos) e vários chapéus, todos diferentes, que retira da caixa que a auxiliar trouxe. A professora vai perguntando à turma a quem pertencem aqueles chapéus. Sem dificuldade as crianças respondem em simultâneo, apontam com o dedo e identificam o chapéu do mágico, o boné do cozinheiro, o chapéu do marinheiro e o do cowboy.

Depois diz a professora: *"Mas os gatinhos tinham três chapéus. (...) Não sei, (...) a história não diz, (...) mas com estes chapéus andavam a brincar, (...) mas com estes chapéus (...) podíamos imaginar (...) os três gatinhos andavam a brincar, (...) perderam o chapéu, (...) tudo é possível."* As crianças começam a ficar entusiasmadas. Uma rapariga diz: *"Oh professora ali estão cinco chapéus, (...) com a mãe e o pai fazem cinco gatos."*

Alguns alunos começam a sugerir palpites e a professora Maria, sorridente afirma: *"Olha, era um para cada um! (...) Quem quer ajudar a continuar a história! (...) Diz lá Soraia!"*

[...]

Dirige-se ao quadro de giz onde cola a imagem de um gatinho, de um novelo de lã e de um gato a beber leite. Afirma, a sorrir e fazendo alguns gestos com as mãos: "*Os gatinhos gostam de brincar com novelos de lã (...) e vejam a brincadeira deste! (...) Bebe o leitinho! (...) Este era o comilão.*" Olha para todas as crianças e prossegue: "*Mas a história (...) nós podemos inventar outro final para a história. (...) Olha, (...) a história fala destas brincadeiras não, (...) vai-te lá sentar, a história dizia que eles saltaram ao eixo, (...) brincaram com os chapéus e inventaram outras brincadeiras.*"

[...]

A professora tira algo de dentro da caixa, aponta para as imagens fixadas no quadro e diz: "*Então agora vamos lá fazer uma pequena brincadeira!*" As crianças perguntam entusiasmadas: "*O que é?*" A professora olha-as e informa: "*Vão ver o que é que aqui está primeiro.*" Tira da caixa uma mica transparente onde estão alguns adereços. Depois tira bonés. O entusiasmo das crianças é muito. À medida que a professora Maria tira da caixa os objectos, os alunos designam-os com alegria. A professora tira dois bonés, dois chapéus e afirma: "*Ai! (...) Quem teria tido esta ideia!*" Olha expectante para cada um dos chapéus e informa: "*Acho que vou escolher um para mim.*"

[...]

Olha para as crianças e informa: "*Agora vamos aqui fazer uma pequena dramatização. (...) Querem?*" A professora usa um tom muito calmo e o sorriso no seu rosto é constante.

[...]

Após ter recortado e colocado os fios, a rapariga que está ao seu lado levanta-se e a professora responde, colocando-lhe uma mascarilha: "*Vá (...) vá lá então! (...) Tem cuidado que isto é muito fininho! (...) Temos que ter muito cuidado!*" Pega noutra máscara e coloca-a noutra rapariga e recomenda: "*Vá, (...) agora vem também um pequenino!*" Chama a Vanessa do 1.º ano e coloca-lhe outra máscara. Coloca outros adereços nas crianças; são pequenos rabos de peluche. Recomenda de novo: "*Vá agora escolham os chapéus!*" Cada menina escolhe um chapéu.

[...]

A professora dirige-se aos 'três gatinhos' e diz: "*Vocês andavam a brincar! (...) Escondiam os chapéus uns dos outros! (...) Ponham a cabeça a pensar!*"

Vendo que as crianças não avançam e ficam paradas, incentiva: "*Podem andar, (...) por aí! (...) Aos pulinhos!*" É o que as crianças fazem. A professora ri e diz: "*Vá esconder os chapéus! (...) e...*" Vai introduzindo o diálogo que as crianças completam. Continua a dar 'dicas' para que a dramatização se desenvolva.

[...]

Recolhem e guardam os adereços. Todos estão sentados e a professora Maria circula entre o quadro e a sua mesa. Recomenda e aponta para o quadro: "*Pschiu! (...) Agora, os meninos do 1.º ano vão escrever, na folha de linhas o nome, data, o estado do tempo e (...) os meninos do 2.º ano.*"

[...]

A professora sorri e dirige-se à mesa maior do 1.º ano. Senta-se junto do Carlos e apoia-o individualmente. Não deixa de estar atenta a todas as crianças da sala através do olhar.

São 12.00 Horas. É hora de ir almoçar.

A professora Maria planeou um momento interdisciplinar de audição da leitura de uma história, de dramatização e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Começou

por apresentar os alunos com a leitura de um livro intitulado 'Os três gatinhos', que os mesmo relacionaram com a canção com o mesmo nome.

O tom calmo, mas ritmado e entoado da professora, cativou as crianças e revelou a sua capacidade de audição. A leitura da história possibilitou um momento de envolvimento e de 'magia', mergulhando a sala num ambiente misto de calma e de entusiasmo. As histórias lidas são uma estratégia de abordagem ao texto narrativo e, ouvir ler histórias, pode ser também uma estratégia para suscitar o interesse pela leitura e, no caso dos alunos do 1.º ano por aprenderem a ler. *"A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas"* (Mata, 2008, p.73). Como a mesma autora salienta, a investigação tem dedicado alguma atenção à leitura de histórias e está comprovada a importância da prática da sua leitura e da audição na educação das crianças.

A história pode também entender-se, no contexto observado, como uma estratégia para despoletar uma actividade de escrita (o que veio a acontecer na situação de escrita - quadro e ficha individual - e de aprendizagem da letra 'g').

A professora Maria incentivou, depois, as crianças a recontarem e a dramatizarem a história. Porém, nem o entusiasmo que pairava na sala nem os incentivos da professora, nem os recursos disponibilizados<sup>273</sup>, concorreram para fazer revelar uma maior imaginação das crianças, utilizando estas poucas palavras e poucos gestos.<sup>274</sup> Ainda que as tarefas fossem apresentadas como desafios, como *"algo que não tenha ainda sido alcançado pelo aluno e que se encontra dentro das suas possibilidades, embora lhe exija algum esforço"* (Solé, 2001, p.51), as crianças não revelaram elevadas destrezas, sobretudo ao nível de recontar e dramatizar a história. Mesmo o segundo grupo de alunos que dramatizou a história, mais desinibido do que o primeiro, não foi além de uma 'colagem' muito rudimentar ao texto que a professora Maria leu. Relevamos, no entanto, as estratégias de incentivo verbal e não verbal utilizadas pela professora, bem como a afirmação do seu sorriso e da sua capacidade de elogiar as crianças.

---

<sup>273</sup> Mascarilhas recortadas pela professora Maria, chapéus e bonés, rabinhos de peluche.

<sup>274</sup> Primeiro pensámos que podia ser a nossa presença. No entanto, as crianças pareciam ignorar a nossa presença, nem tão pouco olhando para o local onde estávamos.

Também o objectivo proposto – de imaginar o que os gatinhos poderiam ter feito, de dar um final diferente à história – não foi totalmente participado e apenas algumas crianças corresponderam, apesar de todas parecerem entusiasmadas. As interacções da professora Maria podem ter apenas activado a zona de desenvolvimento próximo de algumas crianças e não de todas, pois como afirma Onrubia (2001, p.126) uma mesma forma de intervir do professor, em determinado momento e com determinados alunos, pode ser adequada e favorecer o *“processo de criação e assistência na ZDP e, noutro momento e com outros alunos, não funcionar de modo nenhum nem favorecer esse processo, dependendo dos significados e sentidos que os alunos atribuem a essa situação, em cada caso concreto”*. O autor ainda assevera que, no que se refere à ajuda adequada e no caso da criação da ZDP, o *“ensino não tem efeitos lineares nem automáticos sobre os alunos”* (p.127).

As propostas da professora previam a agilização do pensamento superior das crianças, quer através das manifestações verbais quer não verbais. Estas linguagens são construções de sentidos e o ponto para o jogo, criatividade e pensamento crítico (Sousa & Pereira, 1998, citados por Filho, 2001). Da observação efectuada apenas algumas crianças demonstraram corresponder a tais propostas.

Nas actividades de leitura (do quadro) e de escrita, com que terminou a manhã, as crianças, à excepção do Carlos e da Soraia<sup>275</sup>, revelaram autonomia e competência.

### **2.3 Terceira narrativa e reflexão: “A letra g; ser tutor na sala de aula”**

São 13.40 Horas.

A professora Maria continua a apoiar individualmente os alunos. Desloca-se ao quadro, aponta para a frase escrita e solicita a um aluno do 1.º ano: *“Carlos, lê lá o que está aqui.”* O Carlos começa a ler e a professora acompanha-o e, por fim, elogia-o: *“Muito bem!”* Depois apaga quase toda a frase; deixa no quadro a palavra ‘gato’. Dirige o olhar aos alunos e adianta: *“Vamos lá a ver (...) quantas sílabas tem a palavra. (...) Uma salva de palmas!”* Todos soletram a palavra e, em simultâneo, batem as palmas marcando a divisão silábica: *“Ga-To.”* A professora Maria, ainda junto do quadro, pergunta: *“Quantas sílabas tem a palavra gato?”* Algumas crianças afirmam ser quatro; outras crianças afirmam ser duas. A professora confirma: *“Duas, (...) dizemos a palavra gato em dois bocadinhos!”* Junto do quadro diz e escreve em simultâneo: *“Ga – To, ga (...) g. (...) Vá, vamos lá escrever (...) passem lá esta parte só para o vosso caderninho. (...) Hoje é só o g minúsculo. (...) Vá vamos passar (...) esta parte aqui.”* Em simultâneo, a professora escreve em letra manuscrita e depois em letra do tipo imprensa.

[...]

Continua: *“Esta letra também temos que ter muito cuidado com ela!”* Vira-se para os alunos e na mão direita tem um pedaço de giz e o apagador na mão esquerda.

<sup>275</sup> A estes alunos a professora Maria dispensou maior apoio, incentivo e orientação.



Diz então: "Um **g** e um **a**, dá..." "Ga." Foi a resposta conjunta da maioria dos alunos do 1.º ano. A professora Maria continua: "Mas o **g** com um **e**, não, (...) não se lê **g**..." Um dos alunos intervém: "Gué." Outro aluno diz: "Ge." A professora Maria vira-se para o quadro, abana a cabeça em sinal assertivo e confirma: "Ge. (...) Ora..." Os alunos do 2.º ano interrompem-na e a professora desloca-se até à mesa desses alunos. Fala baixinho e não conseguimos registar as suas palavras.

Aproveita e traz na mão três cartões<sup>276</sup> com o nome de três dos alunos. Fixa-os no quadro de giz e assevera: "Vamos estar com muita atenção! (...) É assim, (...) este é o nome de quem?" Aponta com o dedo para a letra **g** que integra o nome de um dos alunos. As crianças, em maioria dizem: "Ângelo." A professora confirma e repete: "Ângelo. (...) Olhem o **g** ao pé do **e** como se lê. (...) Não é **gué**." As crianças repetem que é **gé**.

[...]

Comunica de forma expressiva e apoiada em gestos com os braços e com as mãos: "Vamos lá a ver o que é que nós podemos fazer a esta letra para se ler **g**. (...) Não podemos por o **g** e o **e** porque senão lê-se **gé**. (...) Lembram-se o que fizeram com o **que**?" A professora Maria, em simultâneo, olha os alunos com atenção, com um ar expectante, e escreve no quadro. Uma das alunas intervém convicta: "Põe-se o **g** um **u** e um **e**." A professora sorri e elogia: "Boa, Mariana! (...) Era isso que eu queria ouvir! (...) É um **g**, um **u** e um **e**. (...) É assim que se lê **gué**".

[...]

O Carlos vai lendo e a professora incentiva e elogia: "Boa Carlos! (...) Vai lendo! (...) Agora o Guilherme!" Quando o Guilherme está a completar a leitura do esquema a professora Maria chama a atenção dos alunos para as palavras Língua Portuguesa que estão escritas no quadro. As crianças lêem os sons facilmente. Vão copiando para as folhas individuais o esquema e a professora mostra-se atenta às crianças que vão ao quadro completar<sup>277</sup> e ler o esquema.

[...]

Todos os alunos trabalham em autonomia mas sob a supervisão e apoio da professora Maria. A certa altura, em resposta à Mariana<sup>278</sup>, junto do quadro, de frente para os alunos e em tom de voz e facial calmo, afirma: "Vamos lá ver se vocês se lembram! (...) Vocês já têm sido tutores uns dos outros e a (...) Mariana estava a dizer se podia passar aquilo do quadro pela Soraia. (...) Claro que não! (...) O tutor faz as coisas pelo outro?" As crianças respondem em conjunto que não e a professora prossegue: "Olha, lá Mariana (...) estavas um bocadinho esquecida! (...) O que é que faz o tutor?" Algumas crianças respondem: "Ajuda." A Professora confirma, acena positivamente com a cabeça, mas reforça: "Explica, (...) dá uma ajuda! (...) Mas não diz (...) agora metes aí um **a**. (...) Não! (...) Tem que ajudar a outra pessoa (...) a pensar, (...) senão não vale a pena!"

[...]

Na narrativa ora apresentada incluem-se alguns dos oito princípios de actuação psicopedagógica derivados das teorias cognitivistas e elencados por Tavares & Alarcão (2002, citados em Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Reconhecemos nesta intervenção da professora Maria:

<sup>276</sup> Pequeno rectângulo com o nome do aluno. Todos os alunos podem recorrer a estes cartões quando necessitam.

<sup>277</sup> Quando cada aluno se dirige ao quadro a professora Maria apaga a parte da direita do esquema. As crianças tornam a completar e a ler.

<sup>278</sup> Do 1.º ano.

- o cultivo da motivação do aluno para aprendizagem;
- o reconhecimento que a estrutura cognitiva do aluno depende das experiências que ele teve anteriormente;
- a necessidade de adequar o ensino ao nível de desenvolvimento do aluno e ajudá-lo a relacionar conhecimentos novos com conhecimentos previamente adquiridos;
- a ajuda ao aluno para que perceba a tarefa a aprender, informando sobre a tarefa e apresentando-a na sua estrutura;
- o fornecimento de informações, factos, pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos.

A aprendizagem da letra **g** ocorre numa perspectiva atinente entre a acção da professora e a acção dos alunos, mediada por interacções verbais e não verbais, reagindo os alunos positivamente às questões colocadas pela professora Maria. Nessas interacções reconhecemos que a professora tomou como ponto de partida os significados e os sentidos que os alunos já possuíam e provocou alguns desafios que permitiram a transferência desses significados e sentidos para a situação a aprender (a letra *c*, *q*, *g*).

Assim, a ajuda promovida pela professora implicou *"desafios abordáveis para o aluno; abordáveis não tanto no sentido de os poder resolver ou solucionar por si só, mas no sentido de os poder enfrentar, graças à combinação das suas próprias possibilidades e dos apoios e meios vindos do professor"* (Onrubia, 2001, p.122 - 123). A ajuda adequada favorece a compreensão e actuação autónoma por parte do aluno e a actuação autónoma alicerça-se na capacidade de pensar criticamente e de responder de feição mais assertiva a tarefas mais complexas (Onrubia, op. cit.).

Os alunos do 1.º ano demonstram, na sua maioria, capacidade de, conscientemente, manipular (mover, combinar e suprimir) os elementos sonoros das palavras<sup>279</sup>, consciência silábica e conhecimento do nome das letras.

A orientação da professora Maria convidou os alunos a observar (esquemas, palavras, nomes próprios), a detectar regularidades e a generalizá-las em novas situações (regras aplicadas à letra *c* e a sua generalização à letra *g*). Como observa Duarte (2008), desenvolvem-se desta forma capacidades cognitivas gerais que, por via da formulação de hipóteses e generalização de regularidades, leva os alunos a usar o seu pensamento mais elaborado.

Destacamos ainda, nesta narrativa, o exercício da tutoria entre alunos. Tal exercício é promovido na prática pedagógica da professora Maria e, alunos mais

---

<sup>279</sup> Consciência fonológica (Alves Martins e Silva, 1999, citados por Horta, 2007).

competentes ajudam alunos menos competentes. A tutoria, enquanto interacção entre alunos, pode gerar confrontos entre o pensamento de uma e de outra criança, pois estabelecem-se relações recíprocas e simétricas favoráveis à descentração do pensamento, criando conflitos sociocognitivos (Santos, 2007). Ancorada em Vygotsky, a mesma autora (op.cit.) valoriza este tipo de interacção em que um aluno desenvolve uma actividade e resolve um problema com outro mais capaz, movimentando a zona de desenvolvimento próximo.

Também Perret-Clermont (1995), a propósito do trabalho a pares, salienta que a interacção entre dois sujeitos que se encontram a elaborar certas formas de coordenar as suas actividades, representa ganhos quer para quem manifesta mais competência, quer para quem manifesta menos competência e, em certa medida, este tipo de interacção social favorece a aparição de operações cognitivas mais elaboradas.

A tutoria pode também integrar-se no sistema de aprendizagem do tipo expressão e produção definido por Altet (2000) e, como Peixoto & Monteiro (1999, p.12) afirmam, *"a grande maioria dos trabalhos que se têm preocupado em analisar os benefícios que os sujeitos retiram das situações de tutorado, têm incidido, sobretudo sobre a verificação da existência de benefícios no domínio cognitivo"*. Os benefícios de tal relação estendem-se ao sujeito tutor e ao sujeito tutorando. A experiência é *"tão poderosa que desencadeia"* efeitos nos comportamentos, no âmbito do saber-fazer, do saber-dizer e do saber pensar, de todos os que nela participam. Em conformidade com os estudos apresentados pelos autores (1999), de uma vivência tutorial decorrem benefícios cognitivos relativos às competências relacionadas com a aprendizagem da língua escrita e da matemática.

#### **2.4. Quarta narrativa e reflexão: "Autonomia para construir conhecimento"**

São 14. 25 Horas

Quando todos os alunos terminam a tarefa, a professora Maria estabelece: *"Bom, como já todos acabaram, não há necessidade de irem mais para os cantinhos!"* Junto dos alunos recolhe as fichas. No final, recomenda a uma das alunas: *"Sílvia, vai apagar o quadro! (...) É a Sílvia!"* Com o olhar, procura a Sílvia. Depois do quadro apagado e todos de novo sentados no lugar, a professora Maria desloca-se junto do quadro<sup>280</sup> e, aos alunos do 1.º ano, diz: *"A professora agora vai explicar uma coisa. (...) Os do 1.º ano vão fazer uma ficha. (...) Depois eu vou explicar."* A cada aluno distribui uma ficha e lê: *"Diz assim: escreve os números de dois em dois até catorze."* À medida que lê, aponta na folha e mostra aos alunos. Prossegue: *"Quantas cabeças estão?"* A maioria dos alunos responde: *"Duas."* A professora continua: *"Então fazem*

---

<sup>280</sup> Traz na mão algumas folhas A4, fichas de trabalho que distribui aos alunos.

*assim, (...) por baixo das duas cabeças escrevemos assim dois e depois por letra maiúscula.*<sup>281</sup>

No quadro passa a escrever os números de dois em dois e solicita aos alunos que contem de dois em dois. Recomenda: *"Todos fazem. (...) Quem tem dificuldade pode pedir ajuda e (...) aqueles que sabem (...) também podem ajudar os outros meninos."* Para apoiar as crianças desloca-se entre as mesas do 1.º ano e o quadro de giz. Alguns meninos dizem: *"Eu não sei!"* A professora responde: *"Olhem lá, há aqui palavras proibidas dentro desta sala. (...) Quais é que são?"* Algumas crianças respondem: *"Não se pode dizer não sei!"* Outras respondem: *"Não consigo!"* Outras: *"Não posso perguntar as horas!"* A professora vai repetindo as respostas dos alunos. Entre as respostas dos alunos ainda surge: *"Nem perguntar o que é que vem a seguir!"* Ou: *"Não fazer queixinhas!"*

[...]

No quadro escreve "Matemática." Da mesa grande do 1.º ano o Carlos diz que não sabe e a professora responde: *"Oh Carlos, tens na tua capa uma ficha com os números, podes fazer uma consulta!"*

[...]

Algumas crianças correm ao cantinho da Matemática e procuram nos dossiers as palavras que representam os números até catorze, numa contagem de dois em dois. A professora concede-lhe esta autonomia e também tempo para a consulta individual. Procuram individualmente ajuda e encontram-na. Olham também para os quadros afixados nas paredes das salas – com números, conjuntos.

[...]

Por volta das 15.25 Horas, as crianças começam a ficar agitadas e a professora afirma: *"Devem ser horas! (...) Nem sei! (...) Vamos arrumar com calma!"*

[...]

Todos vão saindo à ordem da professora e vão dizendo até amanhã. São 15.40 Horas.

Na narrativa anterior destacou-se o exercício da tutoria entre pares. Na presente, elicitam-se a prática da autonomia na utilização de recursos e de apoios para a construção do conhecimento.

A professora Maria convida os alunos do 1.º ano para o desenvolvimento de uma actividade da área curricular da Matemática<sup>282</sup> que, embora não encerre, aparentemente, um elevado grau de dificuldade, incita os alunos a procurar apoios e recursos para o seu desenvolvimento. A professora começa por explicitar o objectivo da actividade e incita os alunos ao seu desenvolvimento em autonomia, numa atitude também promotora da auto-determinação e da auto-estima.

A realização da tarefa remete os alunos para a procura de 'andaimes': a exploração de materiais individuais, de recursos de aprendizagem<sup>283</sup> expostos nas paredes e de materiais e recursos existentes no 'cantinho' da Matemática ou a prática

<sup>281</sup> Ao dizer 'dois' soletra e acentua verbalmente o som da palavra.

<sup>282</sup> Com uma componente de contagem numérica e outra de escrita dos números.

<sup>283</sup> Alguns elaborados pela professora, outros adquiridos no mercado, outros, resultado de tarefas realizadas pelos alunos.

da tutoria.<sup>284</sup> Concomitantemente, provoca variadas interacções sociais entre pares e entre aluno – professora, num ambiente de boa disposição e empatia, verificando-se a implicação dos alunos na tarefa. Assim, e recorrendo às experiências realizadas e/ou apresentadas por Perret-Clermont (1995), que ilustram que tais interacções, associadas à construção do conhecimento, suscitam o progresso cognitivo dos sujeitos, sobretudo daqueles que possuem um nível cognitivo inferior, o momento observado terá concorrido para que os alunos do 1.º ano tenham desenvolvido competências no âmbito pessoal, social e cognitivo.

Na exercitação de tais competências, no quadro de autonomia, de incentivo e de determinação na procura do conhecimento, os alunos, de forma infundida, exercitaram naturalmente ‘possibilidades de pensamento’ (Cremin, Burnard & Craft, 2006). A auto-determinação é, pelas autoras, identificada como uma das variáveis que promovem a aprendizagem do pensamento crítico e, igualmente, como afirmam Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel (2009), as actividades/tarefas que requerem que os alunos se apoiem em múltiplos recursos de aprendizagem são mais promotoras do entendimento e da compreensão do saber do que aquelas que apenas incidem na memorização.

Os recursos de aprendizagem e as interacções entre pares podem ser aqui entendidos como a ajuda adequada à realização autónoma da tarefa e estão, pois, associados às concepções *outside in*<sup>285</sup> e, em particular, à zona de desenvolvimento próximo. Onrubia (2001) salienta, a propósito, que a ajuda dos colegas e os recursos disponibilizados permitem que o aluno encare a tarefa de uma melhor forma e enriqueça os seus esquemas de conhecimento e de pensamento.

As interacções verbais e não verbais da professora Maria foram evoluindo ao longo do dia. Durante a manhã as interacções observadas caracterizam-se por ser do tipo mais directivo/expositivo e assumem, da parte da tarde, um sentido mais iniciativo, animador e de guia (Altet, 1988). No que concerne, em particular, ao seu comportamento verbal, e tendo em atenção Flanders (1960, em Postic, 1990) identificam-se categorias de influência directa e indirecta (evolutivamente do período da manhã para o período a tarde). As oportunidades para exercitar o pensamento de nível mais elevado acompanharam esta evolução.

---

<sup>284</sup> Ao mesmo tempo, com os alunos o 2.º ano desenvolve-se outra actividade na mesma área.

<sup>285</sup> Do campo da psicologia do desenvolvimento. Relevam o papel da interacção social no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

### 3. O dia-a-dia na sala da professora Maria – o nosso segundo dia<sup>286</sup>

#### 3.1 Primeira narrativa e reflexão: “Classificar animais”

São 9.10 Horas. Todos os alunos estão sentados nos respectivos lugares e aparentam estar calmos. Alguns bocejam com ar de que foi difícil sair da cama. A professora Maria organiza os materiais para usar na aula. Retira alguns da sua pasta pessoal. Na mão direita tem um cartaz com um círculo dividido em partes. Com o ‘bostick’ pretende colocar o cartaz no quadro de giz. O cartaz representa, num círculo, diferentes grupos de animais – répteis; peixes; insectos; anfíbios; mamíferos; aves.

Desloca-se por meio das mesas e fixa-se, por poucos momentos, junto da sua mesa de trabalho. Questiona os alunos dos dois anos de escolaridade, distribuindo o olhar e um sorriso por todos: “Vocês lembram-se do que estivemos a falar ontem, sobre os animais? (...) Classificámos os animais sobre as suas características físicas, (...) externas. (...) Então o que é que nós dissemos sobre os animais? (...) Quem é que quer dar uma ajudinha?” Uma rapariga do 2.º ano responde com segurança: “Que uns tinham pêlos, outros penas e outras escamas.”

A professora Maria vem para junto do quadro, aponta para o cartaz e repete: “Então, que uns tinham o corpo coberto de pêlos, (...) outros tinham o corpo coberto de penas, outros têm o corpo coberto de escamas, (...) outros tinham...” Um rapaz intervém e afirma: “Pulmões.” A professora sorri e concordante repete: “Pulmões e outros respiram por guelras.”

Ao mesmo tempo escreve no quadro, enquanto uma voz vinda de uma das mesas diz: “Também estivemos a aprender os mamíferos, as aves, os répteis e os anfíbios.” A professora escreve no quadro “Estudo do Meio” e repete: “E anfíbios, (...) exactamente!”

[...]

A professora torna a colar o cartaz no quadro e prossegue: “Vamos lá ver se é desta! (...) Então quem é que quer falar? (...) Então os animais pelas suas características externas classificam-se em vários grupos. (...) Temos os peixes, insectos, anfíbios, mamíferos, aves e répteis.” A professora Maria olha para os alunos e aponta para o cartaz. As crianças lêem e repetem em voz alta, em uníssono com a leitura da professora que está junto do cartaz e de frente para todos. Olha-os e afirma com ternura: “Há outros grupos também. (...) Mas vocês são pequeninos, (...) não é preciso falarmos dos grupos todos e mesmo assim, (...) já aprendem muitos, não é? Temos os moluscos. (...) Quem é que quer falar sobre os peixes?”

Observam-se alguns braços no ar e a professora requer: “Diz lá Cristiano?” Simultaneamente, desloca-se até à sua mesa mas logo volta para junto do quadro, de frente para os alunos e sempre a sorrir. Continua: “Os peixes têm...” O Cristiano interrompe e diz: “Escamas.” A professora concorda acenando positivamente e questiona: “E vivem onde?” O aluno responde: “Na água.” A professora repete: “Vivem na água. (...) Mais? (...) Têm o corpo, (...) como é que têm o corpo?” Alguns dos alunos respondem: “Coberto de escamas.” A professora Maria elogia: “Muito bem! (...) Eu ontem desenhei um peixe no quadro e disse (...) que ele respirava por onde?” Respondem alguns: “Pelas guelras.” Um aluno do 2.º ano pergunta: “O que é que é as guelras?” A professora olha-o e pergunta: “Então eu ontem não expliquei? (...) Já não te lembras?” Ao mesmo tempo que pega numa mica com materiais alusivos afirma: “São aqueles dois (...) que abrem e fecham, (...) para respirar (...) e têm barbatanas!” Simultaneamente chega junto do aluno com uma imagem, dentro da mica, para ele

<sup>286</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.224 e a p.242.

observar. O Carlos afirma: "As barbatanas são para ele nadar." A professora sorri e elogia: "Exactamente, são para ele se deslocar. (...) Diz lá Carlos! Como é que eles se deslocam na água?" O rapaz diz: "Com as barbatanas."

[...]

O Rafael levanta o braço. A professora atenta incentiva: "Diz lá Rafael!" O rapaz responde: "Há mamíferos que vivem fora de água e outros que vivem dentro de água." A professora desloca-se à sua mesa e procura uma revista, cuja capa mostra às crianças. Simultaneamente afirma: "Exactamente! (...) Pronto, (...) é isso mesmo! Também falámos, (...) olhem! Mamíferos no mar! (...) Ora, tínhamos (...) a baleia, o golfinho, a orca, o cachalote. (...) Lembram-se também?" Algumas crianças riem-se e com espanto questionam: "Cachalote?" Um rapaz do 2.º ano intervém: "Também há um animal chamado vaca do mar!" A professora salienta: "Boa, vocês lembram-se de tudo!" Olha para a revista e mostra a fotografia às crianças. Diz: "A vaca do mar, (...) que é esta!"

[...]

A professora Maria fixa o Carlos e pergunta: "O que é que nós combinámos? (...) Bem sentadinho na cadeira!" Ainda mal tinha acabado de recomendar o Carlos, já um aluno do 2.º ano intervém: "Oh professora, lembrei-me de outro insecto. Libelinha." A professora sorri e confirma: "Sim, libelinha é do grupo dos insectos." Outro aluno do 2.º ano pergunta: "Oh senhora professora, não há um insecto não sei quê vaca?" Ao que a professora sorri e responde: "Ah! (...) Esse não sei! (...) Mas também não posso saber tudo! (...) Olha Carlos, vira-te para a frente! (...) Diz lá Bruna!" A Bruna volta a nomear uma ave: "Papagaio." A professora repete. Outro aluno diz: "Borboleta." A professora Maria assevera: "Agora estamos a falar nas aves. (...) Aves! Vocês não têm aves lá em casa? (...) Aves. (...) Estamos a falar das aves!" Um dos rapazes corresponde: "Andorinha." A professora repete e olha para o Carlos que não está quieto na cadeira nem calado: "Carlos, ai meu Deus!"

O Rafael intervém: "Oh senhora professora, eu tenho periquitos lá em casa." A professora acena positivamente com a cabeça e pergunta: "E galinhas, não têm galinhas?" Logo uma chuva de respostas simultâneas: "Eu tenho!" "A minha avó tem!" "E a minha!" A professora recomenda: "Só fala um de cada vez! (...) O Rafael! (...) O Rafael está-se a portar bem! (...) Quer falar e levanta o dedo." O rapaz responde: "Patas." A professora Maria concorda e acrescenta: "Patos, galinhas, pombos, rolas. (...) Sílvia! (...) Não ouvi." A Sílvia repete: "Galos." A professora confirma: "Galos." Outros vão dizendo: "Perdizes."

[...]

Vários dedos ficam no ar e alguns respondem: "Para apanhar oxigénio." A professora Maria confirma: "Sim, apanhar oxigénio! Diz lá..." Dirige o olhar para o Miguel do 1.º ano. O rapaz diz: "Oh senhora professora eu, na Primavera, tinha um bicho-da-seda que é um insecto!" A professora corrige: "O bicho-da-seda, (...) a borboleta, depois é que é um insecto, não é? (...) Olha Carlos diz lá o que é?" O Carlos estava a pôr o braço no ar e afirma: "As rãs às vezes perdem-se das mães." A professora adianta: "Pois é Carlos, perdem-se das mães! (...) Vamos falar das rãs. (...) Posso continuar?"

[...]

As crianças estão todas sentadas. Olhando para os alunos do 1.º ano a professora Maria recomenda: "Os meninos só fazem, (...) só fazem o desenho do animal e só escrevem se é mamífero, (...) se é ave." Um dos rapazes informa: "Eu não consigo escrever." A professora responde com ternura: "A professora dá uma ajudinha. (...) Depois de escreverem têm que ler o que escrevem!"

[...]

O tempo foi passando e a hora do intervalo da manhã chegou. São 10.50 Horas.

A área curricular do Estudo do Meio, à semelhança do que observámos no dia anterior, estabelece o ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem organizado pela professora Maria. Nesse processo, esta área curricular assume igualmente um sentido integrador e interdisciplinar, conceptualizado na área da Língua Portuguesa (oralidade e escrita compositiva), na área da Formação Pessoal e Social (comunicar com regras), na área das Expressões (plástica – desenho) e, de uma forma mais ténue<sup>287</sup>, na área curricular da Matemática (cartaz – grupos de animais).

A finalidade primeira da actividade proposta pela professora é a de sistematizar o conhecimento sobre os seres vivos (animais), que tem vindo a ser objecto do processo de ensino e de aprendizagem instituído e que tem envolvido os dois anos de escolaridade. A professora posiciona-se, preferencialmente, junto ao quadro de giz, de frente para a turma. No quadro fixa o cartaz onde, posteriormente, as crianças inserem no esquema apresentado exemplos de animais.<sup>288</sup>

Assim, a professora Maria promove a sistematização de tal conhecimento numa interacção que parte dela para a turma mas que permite a intervenção individual de cada aluno. O conteúdo das interacções, maioritariamente na forma de questão, acentua o conhecimento declarativo que os alunos demonstram ter adquirido no contexto escolar, recorrendo alguns deles, em alguns momentos, ao conhecimento paralelo construído no exterior da escola.

As questões colocadas à turma caracterizam-se, na sua maioria, por serem directas, de resposta única<sup>289</sup> e, por vezes, obtêm resposta pela própria professora. À semelhança do que constatamos em outras narrativas-reflexões e, tendo em atenção o contributo dos autores que temos vindo a seguir, a opção por questões assim caracterizadas, pode não contribuir para uma aprendizagem coerente e construtiva alicerçada em competências de pensamento. Como dizem Vieira & Vieira (2005), baseados em relatórios internacionais, regra geral, os professores preocupam-se em demasia com a dimensão dos conhecimentos e descaram ou relegam para segundo plano o desenvolvimento das capacidades de pensamento. O questionamento é, nesse caso, mais adoptado como estratégia para testar os conhecimentos e não tanto como estratégia para estimular o pensamento.

Verifica-se que o tempo que medeia a questão colocada pela professora Maria e a resposta da turma é superior a um segundo, o que possibilita, em alguns momentos,

---

<sup>287</sup> Ténue por tal não ser acentuado pela professora.

<sup>288</sup> No cartaz está desenhado um círculo atravessado por vários raios, subdividindo-o em grupos – répteis, peixes, insectos, anfíbios, mamíferos e aves. Cada criança, perante um pequeno cartão com a imagem de um animal, fixa-o no grupo certo.

<sup>289</sup> O mesmo havia sido observado na primeira narrativa do primeiro dia.



a resposta individual de alunos que, intervêm espontaneamente, ou seja sem a designação expressa da professora para intervirem. Mesmo sem estarem satisfeitas as condições para a utilização do pensamento do tipo superior, esta constatação não deixa de ser positiva e permitir que os alunos exibam maior confiança nos seus comentários ou respostas. Similarmente, geram-se interacções mais activas entre os alunos e a professora que, no caso, são genericamente, elogiadas<sup>290</sup>. Os estudos de Swift, Gooding & Swift (1996) são demonstrativos da necessidade de os professores estarem atentos a este tempo de espera, pois uma concessão mais alargada promove melhorias no âmbito cognitivo e afectivo.

Num ambiente positivo, mas em que algumas crianças demonstram ainda não ter construído algumas regras básicas da comunicação, observámos ainda a proposta da professora Maria aos alunos do 2.º ano e aos do 1.º ano. No desenvolvimento das suas tarefas, aos do 2.º ano é concedida uma maior autonomia na construção de um pequeno texto sobre um dos animais incluídos num dos grupos do cartaz. Os alunos do 1.º ano, aos quais a professora concede maior apoio, nomeadamente apoio individualizado ao Carlos, expressam a sua criatividade através do desenho também de um desses animais a que juntam a cópia do nome do grupo de animais a que esse pertence, ou uma pequena frase alusiva.

No desenvolvimento destas tarefas os alunos usam as capacidades de pensamento na 'arte compositiva escrita'<sup>291</sup> e na arte representativa/desenho<sup>292</sup>. Estas tarefas podem expressar o conteúdo do pensamento das crianças mas também fazem parte da sua estrutura e da sua actividade. No que diz respeito ao desenho, enquanto elemento mediador de conhecimento e de auto conhecimento, permite que a criança organize informações, processe experiências vividas e pensadas e as represente e comunique. É a expressão de ideias, de sentimentos, percepções e descobertas que possibilita construir símbolos e revelar conceitos, sendo por isso uma actividade a integrar na gestão curricular e a ser considerada pelos professores não apenas 'para entreter' mas fundamentalmente como meio de expressão criativa e cognitiva.

As interacções verbais e não verbais observadas incentivam a participação dos alunos e elogiam-nos. Partem, fundamentalmente, da professora Maria, embora algumas delas sigam a direcção aluno – professora. Um dos alunos é apoiado individualmente pela professora conquanto conceda, aos restantes, supervisão, resposta a dúvidas, ou outro qualquer tipo de atenção. Identificam-se algumas

---

<sup>290</sup> Pela professora Maria.

<sup>291</sup> Os do 2.º ano. A competência compositiva, como tarefa realizada pelas crianças, é analisada/reflectida em outro caso estudado e apresentado nesta investigação.

<sup>292</sup> Os do 1.º ano.

interacções para ajudar os alunos a construir competências pessoais e sociais – comunicar, respeitando a vez, solicitar a palavra, ouvir os outros.

### **3.2 Segunda narrativa e reflexão: “Depois de escrever e desenhar, ler e ouvir ler”**

[...]

Às 11.15 Horas, a professora desloca-se para junto do quadro de giz e, de frente para os alunos, informa: “Vá lá meninos, sentar e cada um vai falar. (...) Vamos ouvir cada um falar do seu animal.” Um dos rapazes do 1.º ano intervém: “Eu quero.” A professora Maria, calmamente, informa: “Quando chegar a tua vez!”

A professora sugere que seja o Ângelo a começar e diz, quando o aluno já está de frente para os colegas, junto do quadro de giz: “Vamos ouvir o Ângelo. (...) O Ângelo falou do, (...) escreveu sobre o ...” O menino informa: “O boi.” Sob a anuência da professora Maria começa a ler o texto que compôs. A professora ajuda-o a pronunciar adequadamente algumas palavras e suscita o Ângelo a mostrar os animais que desenhou.

De seguida, a professora vai solicitando, alternadamente, aos alunos do 1.º e aos do 2.º ano que venham individualmente junto do quadro e que partilhem o trabalho com os colegas. A professora está junto da criança que lê, mas com alguma distância, dá-lhe protagonismo. Sempre que é a vez de um dos alunos do 1.º ano a professora Maria chega-se junto deles e apoia-os na leitura e recomenda que mostrem os desenhos.

[...]

Quando chega a vez do Rafael, do 2.º ano, este diz à professora: “Não começo a ler enquanto não estiverem todos calados.” A professora Maria concorda e informa, em tom sereno, a turma: “Olha, o Rafael diz que não começa a ler enquanto não estiverem todos calados. (...) É um direito que ele tem! (...) Vocês gostaram de ser ouvidos, (...) agora é a vez dele. (...) Têm que o respeitar todos, também! (...) Têm que estar caladinhos. (...) Ninguém o interrompa, (...) vá!” O Rafael começa a ler e o seu texto fala do ‘periquito. A professora sugere, no final: “Muito bem! Mostra o teu desenho.”

[...]

Chega a hora do almoço e são agora 12.00 Horas. A todos foi dado tempo, voz e apoio, quando necessário.

[...]

Após todos os alunos do 2.º e do 1.º ano terem concluído as tarefas iniciadas, a professora Maria sugere que se proceda a um momento de partilha. Para isso, solicita a cada aluno que proceda à leitura do texto que compôs e ilustrou sobre um dos animais. Concomitantemente, alerta para a necessidade de estar atento, de ouvir e de respeitar cada colega.

Curricularmente este momento continua a fundir o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa e a Expressão Plástica, acentuando na partilha, a dimensão da oralidade e da Formação Pessoal e Social.

A professora Maria medeia o momento de leitura/audição e, para isso, utiliza comportamentos verbais e não verbais centrados no elogio, na orientação<sup>293</sup> e no incentivo. Ouve todos os textos com atenção e mostra respeito pelas produções das crianças o que nos parece revelador de uma orientação de natureza construtivista e de confiança nas competências cognitivas dos alunos, pelo menos a este nível (pensamento - composição do texto e integração dos conhecimentos construídos no âmbito do Estudo do Meio - linguagem). Embora os pequenos textos apresentados pelas crianças do 2.º ano se cinjam muito às características estudadas no âmbito do Estudo do Meio para cada um dos seres vivos, eles não deixam de ser uma expressão do pensamento de cada criança, atestando um articulado lógico, adequado e centrado na mobilização do conhecimento<sup>294</sup>. Como nos dizem Barbeiro & Pereira (2007), durante o processo de escrita, a criança é chamada a tomar decisões sobre o conteúdo a incluir no texto e sobre a linguagem que deverá usar para o expressar. O desenvolvimento da competência compositiva alcança-se pela capacidade de gerar possibilidades para construir o texto e pela capacidade de tomar decisões adequadas às funções que o texto desempenha (op.cit.), logo mobilizam-se *"uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais (...)"* (op.cit., p.17).

Analogamente, a professora Maria intervém e chama a atenção para a necessidade de construir comportamentos de natureza pessoal e social. Neste âmbito, temos vindo a observar que a turma, na sua generalidade e os alunos do 1.º ano em particular, não demonstram ainda grande destreza no cumprimento das regras instituídas na sala, sendo necessário, de forma sistemática, a intervenção da professora. Demonstram dificuldade em ouvir e interrompem aleatoriamente os pares ou até mesmo a professora Maria.<sup>295</sup> À afirmação de um dos alunos do 2.º ano<sup>296</sup> sobre o comportamento dos colegas, responde a professora com um elogio e sentido assertivo.

A partilha de ideias, mesmo que explicitadas no processo compositivo, pode ser um caminho a considerar nesse processo de construção de competências pessoais e sociais ao mesmo tempo que contribui, enquanto interacção social, para a promoção do pensamento e da aprendizagem da criança (Wood, 2003). Se a partilha observada considerasse um momento de diálogo e de interacção interpretativa entre os pares,

---

<sup>293</sup> No âmbito da leitura, ajuda a pronunciar palavras.

<sup>294</sup> Do Estudo do Meio para o texto escrito.

<sup>295</sup> A professora Maria revela-se preocupada com estes comportamentos e chama constantemente a atenção dos alunos para a necessidade de cumprirem as regras da sala.

<sup>296</sup> O Rafael.

mais forte seria a sua concorrência para a construção do pensamento crítico pois, como o autor e outros consideram, a experiência social desempenha um papel importante na construção e desenvolvimento do intelecto e de demais processos cognitivos.

### 3.3 Terceira narrativa e reflexão: *"O passado, o presente e o futuro"*<sup>297</sup>

Regressámos à sala depois do almoço. São 13.35 Horas.

[...]

A professora Maria, junto do quadro, solicita a atenção das crianças. Na mão direita tem alguns cartões com imagens e informa os alunos do 2.º ano: *"Agora vamos escrever frases sobre estas imagens. (...) É assim, (...) olhem, olhem para mim! (...) Esta menina vai com uma mala de viagem. (...) Vocês têm que ser criativos. (...) Têm que pôr a imaginação a trabalhar! (...) Por exemplo, podem dizer (...) a menina Inês, podem dar um nome à menina, vai (...) passear, por exemplo..."* Um dos alunos do 2.º ano intervém: *"De viagem."* A professora, que mostra um cartão com a imagem aos alunos, responde: *"Pode ser. (...) Vai de viagem."* A professora sorri e calmamente continua: *"Depois outra frase. (...) A menina Inês foi de viagem. (...) Depois irá de viagem! (...) O que é que eu quero afinal? (...) Uma frase no presente, uma frase no passado e uma frase no futuro."* Pronuncia os modos verbais com ênfase e, ao mesmo tempo, os alunos acompanham-na. Prossegue: *"Para cada imagem, (...) depois vão trocar imagens entre vocês."* Começa, de mesa em mesa, a distribuir as imagens e refere: *"Quem tem este da Inês, (...) depois troca com outro."* Desloca-se ao quadro e escreve "Língua Portuguesa".

[...]

Às 14.20 Horas diz: *"Pronto, (...) Vamos lá sentar!"* Está novamente junto do quadro e tem nas mãos uma folha A4 dobrada ao meio. No quadro já colocou um cartaz com três folhas A4 colocadas lado a lado, de cores diferentes – verde, amarelo, laranja. O fundo do cartaz/cartolina é cor-de-rosa.

Informa: *"Os meninos do 2º ano, (...) é assim. (...) É por ordem (...) e vêm escrever, fazer uma frase, (...) dessas que têm escrito (...) e vem escrever essa frase, (...) ou no passado, ou no presente ou no futuro."* Aponta para cada uma das folhas A4 do cartaz. Continua a olhar para a menina que está sentada numa das pontas da mesa grande do 2.º ano. Orienta: *"Só fazes uma, (...) tá bem? (...) A Diana escreve a frase, (...) ou no passado, ou no presente. (...) A Margarida vem fazer essa mesma frase no futuro. (...) Estão a perceber como é? Vamos fazendo assim."*

A professora Maria continua com a folha A4 branca na mão, dobrada ao meio, que vai vincando com a ponta dos dedos. Intercala o seu olhar entre as crianças e o cartaz colado no quadro onde também está escrito Língua Portuguesa. Anuncia: *"Então vamos lá preencher agora esta parte. (...) Podes vir Bruna."*

Por cima de cada folha do cartaz está registado "Verbos. Foi dia ontem = Passado Pretérito Perfeito<sup>298</sup> Pretérito Imperfeito. Data é Hoje = Presente<sup>299</sup>. Data será Amanhã = Futuro<sup>300</sup>".

A Bruna levanta-se e dirige-se ao cartaz. A professora, junto do cartaz aponta e diz: *"Olhem, hoje é (...) o presente. (...) Uma acção que está a ser praticada agora, (...) dia, (...) hoje é dia quê?"* Os alunos respondem em uníssono: *"Dia nove."* A

<sup>297</sup> A presente narrativa e a seguinte coincidem no tempo (13.40 Horas / 15.00 Horas).

<sup>298</sup> Folha verde.

<sup>299</sup> Folha amarela.

<sup>300</sup> Folha cor-de-laranja.

professora continua e aponta no cartaz: "*Fazem isto tudo a lápis, (...) escrevem a data e (...) é sexta-feira. (...) Escreves aqui.*" A Bruna escreve.

[...]

Dirige depois a sua atenção, de novo, para a Bruna e lê a frase que ela escreveu no quadro: "*A Maria estudou. (...) Sim senhor! (...) Estudou.*" A Mariana olha-a e a professora incentiva: "*Vá, faz, escreve não.*"

[...]

Quando os alunos do 2.º ano já elaboraram e registaram seis frases com os tempos verbais, a professora Maria informa: "*Bom, ficamos por aqui. (...) Já perceberam! (...) Ora vamos lá ver, (...) se vocês, (...) eu mandei estudar a tabuada, (...) as tabuadas. (...) Ora vamos lá a ver se vocês estudaram a tabuada?*"

[...]

São 15.00 Horas.

Depois do almoço, o planeamento da professora Maria inclui a área curricular da Língua Portuguesa a ser desenvolvida em actividades/tarefas diferentes para o 1.º e o 2.º ano. Aos alunos do 2.º ano propõe uma actividade de escrita utilizando formas verbais no passado, no presente e no futuro.

Esta actividade desenvolve-se em dois momentos principais. No primeiro, os alunos escrevem frases individualmente e têm como ponto de partida pequenos cartões ilustrados que lhe servem de mote. Este momento é vivido em autonomia, recorrendo os alunos à professora apenas em caso de dúvida.<sup>301</sup> No segundo momento, a actividade toma um sentido colectivo e cada criança é chamada ao quadro para escrever uma frase que outras duas crianças vêm completar nos dois tempos verbais em falta. Este momento é acompanhado pela professora com especial atenção, embora a reparta com os alunos do 1.º ano. Esta é a fase da generalização da regra, quanto ao modo verbal.

O objectivo explícito da actividade proposta promove o conhecimento e a consciência da língua. Duarte (2008) subscreve, apoiada em diferentes estudos internacionais, a importância e a necessidade de incluir nos objectivos do desenvolvimento curricular o desenvolvimento da consciência linguística, pois é necessário que as crianças evoluam de um estado de conhecimento intuitivo da língua para um estado de conhecimento explícito. Como a mesma afirma (op.cit., p.14), "*uma vez que a consciência linguística é uma pré-condição para a fluência de leitura e a proficiência da escrita, e uma vez que um bom nível de desempenho nestas competências se conta entre os mais importantes factores de sucesso escolar, ela é, indirectamente, uma das condições de sucesso escolar em outras disciplinas curriculares*".

---

<sup>301</sup> Por exemplo, quando o Cristiano pergunta à professora como se escreve Sporting.

Ainda na linha do pensamento da autora, o desenvolvimento da consciência linguística também cumpre objectivos cognitivos e se as crianças o encararem como uma reflexão sobre a língua e o professor o orientar como uma actividade de descoberta, o aluno *"é convidado a adoptar métodos de trabalho característicos da investigação científica: observação de dados, detecção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com novos dados"* (2008, p.16). Algumas destas atitudes foram observadas no segundo momento da actividade, seguindo a professora Maria uma interacção verbal e não verbal de mediação, orientação e chamada de atenção aos alunos para a observação das frases, para a detecção de regularidades e generalização dos dados.

Esta constatação leva-nos a inferir que a professora Maria ancila a que os alunos do 2.º ano agilizem as suas competências cognitivas e estruturas de pensamento mais elevadas, articulando a evolução entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito da mesma. Como Arends (2008) afirma, a aprendizagem é uma actividade social e cultural através da qual os alunos constroem significados e são influenciados pela interacção entre o conhecimento prévio e as novas experiências de aprendizagem em que participam.

### **3.4 Quarta narrativa e reflexão: *"Interpretar um pequeno texto"*<sup>302</sup>**

Regressámos à sala depois do almoço. São 13.35 Horas.

[...]

No quadro de giz, em letra de imprensa, escreve "Texto". Continua: "O gato é do menino Gouveia. O Gato tomou água do lago." Ao mesmo tempo incentiva os alunos: *"Vá, podem começar a copiar o texto."* Prossegue a escrita do texto: "e viu o cágado. O gato teve medo e caiu no lago. – Miau! Miau!" Simultaneamente é preciso chamar a atenção dos alunos: *"Estejam calados!"* E continua a escrever o texto.

[...]

Após a leitura pergunta aos alunos do 1.º ano: *"Então quem é que quer explicar o texto?"* Alguns dizem ao mesmo tempo: *"Eu!"* A professora Maria sorri e aponta em direcção ao Carlos<sup>303</sup>: *"Então diz lá tu, Carlos, o que é que fala o texto?"* O Carlos não responde e a professora, no seu tom clamoroso, pergunta: *"Percebeste o texto? (...) O texto fala-nos de um..."* O Carlos responde timidamente que é de um gato. A professora continua: *"Quem era o dono do gato?"* O Carlos responde: *"Gonçalo!"* A professora retorque: *"Não, (...) isso é de outro gato! (...) O deste texto?"* Uma rapariga do 1.º ano intervém: *"Era o Gouveia."* A professora confirma com a cabeça e diz: *"Era o (...) Gouveia!"* As crianças acompanham-na e pronunciam o nome *"Gouveia."*

A professora prossegue: *"O menino Gouveia tinha um gatinho. (...) O que é que aconteceu? (...) Quem quer falar levante o dedo! (...) Mariana!"* A Mariana não responde e a professora ajuda: *"O Gato é do menino Gouveia e ..."* Outra rapariga

<sup>302</sup> A presente narrativa e a anterior coincidem no tempo (13.40 Horas / 15.00 Horas).

<sup>303</sup> O Carlos também se manifestou.

intervém: *"Foi ao lago beber água."* A professora confirma: *"Sim ele foi ao lago beber água e o que aconteceu?"* Com a régua, continua a apontar para as frases do texto. Alguns dos alunos respondem: *"Viu um cágado!"* A professora clarifica: *"E assustou-se (...) com o cágado, teve medo e assustou-se. (...) E o que é que ele fez? O que é que ele fez?"* Um menino afirma: *"Miau!"* A professora Maria, em resposta, lê e prossegue: *"Miau, Miau! (...) E houve um animal que viu tudo! (...) O que é que foi?"* As crianças respondem em uníssono: *"A gaivota."* Nova confirmação da professora: *"A gaivota."* Lê a frase do quadro e insiste: *"E houve alguém que ouviu o gato a miar muito aflito!"* Desvia-se um pouco do quadro e chega-se mais para junto da mesa grande do 1.º ano. Questiona: *"Quem é que ouviu o gato a miar muito aflito?"* Um dos alunos afirma peremptório: *"A gaivota."* A professora confirma e clarifica: *"A gaivota viu tudo! (...) Mas houve alguém que ouviu tudo e que foi ajudar!"* Algumas crianças respondem: *"Foi o Gouveia."*

[...]

Volta-se para as mesas dos alunos do 1.º ano e dirige-lhe a palavra: *"Vocês lembram-se do texto? (...) Então a professora vai escrever umas perguntinhas sobre o texto. (...) Aqui no quadro, (...) enquanto aqueles meninos vão fazendo."* A Bruna continua o registo no quadro e a professora Maria começa a escrever no lado do quadro mais próximo do 1.º ano. Escreve: *"Compreensão do texto"* e inscreve algumas perguntas simples sobre o texto anterior.

[...]

Anuncia: *"Os meninos pequeninos, (...) vamos lá ler! (...) O que está aqui no quadro!"* Em uníssono os alunos lêem. A professora prossegue: *"Temos aqui uma pergunta. (...) Está aqui um ponto de interrogação."* Sublinha-o e ouve-se um afirmar: *"Professora eu sei o que é?"* É o Carlos. A professora pergunta: *"O que é? O gato é da menina Rita?"* Respondem alguns: *"Não."* A professora incentiva-os: *"Do menino, (...) do menino..."* Alguns respondem: *"Gonçalo."* A professora retorque: *"Não, (...) esse gato do Gonçalo era outro. (...) Do menino Gou..."* Logo um aluno completa: *"Gouveia."* Outro aluno pergunta: *"Que sinal é esse?"* A professora torna a clarificar: *"Ponto de interrogação, (...) que se usa para fazer a pergunta. (...) Quando responderem já não usam este. (...) Agora é assim. (...) Vamos arranjar um símbolo."* Desenha no quadro uma cara triste que representa a resposta não e uma cara alegre que representa a resposta sim.

[...]

São 15.00 Horas.

Os alunos do 1.º ano são chamados a dar os primeiros passos na interpretação oral e escrita do pequeno texto que, antes, servira de introdução à letra *g*. Aproveitando o texto anteriormente registado no quadro, a professora Maria destaca algumas questões interpretativas sobre o conteúdo do texto, num primeiro momento pela oralidade e num segundo momento pela escrita. A professora designa-as de *"perguntinhas"* e regista-as no quadro abaixo da inscrição *"Compreensão do texto"*.

As *"perguntinhas"* são registadas no quadro de giz e são feitas ao grupo do 1.º ano, cabendo depois a um aluno, sob solicitação da professora o registo escrito da

resposta no quadro. As perguntas e as respostas dadas são registadas na folha de trabalho individual.<sup>304</sup>

A professora chama a atenção dos alunos para a designação e significado do ponto de interrogação e é ainda utilizada sinalética para ajudar a leitura/compreensão da escrita; uma cara alegre que significa sim e uma cara triste que significa não. Cada aluno que faz o registo da resposta procede também à sequente leitura.

A compreensão do texto visa a construção de significados sobre o que se lê e, nessa medida, constrói-se o significado da mensagem através da articulação entre a experiência e o conhecimento do aluno sobre o mundo e a sua riqueza lexical. A compreensão do texto, possível através dessa articulação, ocorre ao nível dos processos cognitivo de índole superior.

A professora Maria, ao ir conversando sobre o texto, no âmbito do conhecimento linguístico e no desenvolvimento das competências de leitura, foi colocando alguns '*andaimes*' necessários à compreensão do texto e à prossecução dos seguintes objectivos: apreender o significado global do texto; identificar o tema central; localizar informações específicas e extrair conclusões (Sim-Sim, 2007).

Não sendo ainda muito extenso o repertório escrito destes alunos, as respostas traduziram-se em frases simples mas significativas, resultado do seu processo cognitivo, no âmbito do lembrar, compreender e analisar. Aprender a interagir com o texto, no âmbito do socioconstrutivismo, só é possível através do empenhamento na sua interpretação. Os *andaimes* que a professora Maria foi colocando e as interacções geradas entre as crianças alimentaram tal empenho e permitiram a aplicação do pensamento superior da criança. Palincsar (1998), baseado num vasto conjunto de estudos educacionais, salienta que os professores e as interacções entre pares desempenham um papel importante na construção de um ambiente de interpretação e construção de significados.

A professora reparte a sua atenção e apoio aos alunos do 1.º e aos do 2.º ano que, em simultâneo, realizam tarefas na área curricular da Língua Portuguesa. Movimenta-se entre o quadro e as mesas de trabalho, ora de uns ora de outros alunos. Nesta fase, o Carlos<sup>305</sup> demonstra alguma instabilidade e dificuldade em se manter sentado ou cumprir as orientações da professora ou até dos colegas. Este facto, concomitantemente à orientação prestada aos restantes alunos, deriva '*numa roda viva*' para a professora Maria e em alguma perturbação para os outros alunos do

---

<sup>304</sup> A tarefa termina quando todos registam as perguntas e as respostas na folha individual e quando fazem um desenho e uma pequena frase sobre ele.

<sup>305</sup> Aluno do 1.º ano. Levanta-se, fala, desloca-se entre a sua mesa e o quadro...



1.º ano<sup>306</sup>. O Carlos só acaba por acalmar quando, após terminar a sua tarefa, o Vasco exerce com ele as funções de tutor.

Estas observações validam a afirmação de Arends (2008), quando o autor afirma que a sala de aula é uma comunidade de aprendizagem cuidadosamente planeada e, em simultâneo, é um contexto social onde ocorrem múltiplas acções e interacções, umas mais fáceis de gerir e outras, pelo contrário, de mais difícil gestão. A tarefa da professora Maria não é fácil, sobretudo porque os seus alunos, em particular os do 1.º ano, estão ainda numa fase de iniciação aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e *"aprender a ler e a escrever confronta as crianças com desafios porque elas têm de assumir uma maior responsabilidade do que na conversação para tornar o que comunicam inteligível e compreensível fora de um contexto<sup>307</sup> compartilhado"* (Wood, 2003, p.199).

---

<sup>306</sup> Estes próprios alunos queixam-se e lamentam o comportamento do Carlos.

<sup>307</sup> Sublinhado do autor.

## 4. O dia-a-dia na sala da professora Maria – o nosso terceiro dia<sup>308</sup>

### 4.1 Primeira narrativa e reflexão: “Resolver problemas”

São 9.15 Horas e já todos estão sentados. A professora Maria, de mesa em mesa, distribui as pastas individuais a cada aluno.

[...]

São 10.00 Horas. Da sua mesa retira algumas fichas da área curricular da Matemática que começa a distribuir. Pede ajuda aos alunos para essa distribuição. A Bruna distribui as fichas aos alunos do 1.º ano.

[...]

A professora dirige-se para juntos dos alunos 2.º ano e pergunta: “*Já estiveram a ler?*” Alguns dizem: “*Já.*” Ela retorque e olha para a ficha de trabalho: “*Então há aqui, (...) desde o princípio até ao fim, algumas situações problemáticas.*” Um aluno do 1.º ano chama-a ao que lhe responde: “*Eu não posso estar agora ao pé de vocês. (...) Têm que estar sossegadinhos a fazer o vosso trabalho!*”

Foca de novo a atenção nos alunos do 2.º ano: “*Ora, as vossa fichas, (...) quem é que a quer explicar?*” “*Eu.*” É a resposta de um aluno que diz também: “*Há aqui questões problemáticas para resolver.*” A professora concorda e questiona: “*Sim, (...) e fala sobre quê a primeira situação?*” Uma menina responde: “*Sobre o incêndio.*” A professora confirma: “*Os incêndios, (...) onde é que os incêndios (...) dão-se mais em que estação do ano?*” Alguns do 2.º ano respondem: “*No verão.*” A professora Maria confirma: “*No Verão, com o calor há mais incêndios.*” Então lê o excerto da situação problemática e começa a explicar, mas é interrompida e tem que ir à mesa do 1.º ano.

[...]

Volta de novo à mesa grande do 2.º ano e continua: “*Quantos animais, (...) vamos lá contar. (...) Um, dois...*” É acompanhada pelos alunos. Lê novamente o texto /situação problemática. Incentiva: “*Como é que se faz então? (...) Vai lá ao quadro.*” Diz para um dos rapazes do 2.º ano. A professora também escreve no quadro “*Matemática – Dados – Indicação – operação*”. O rapaz preenche os espaços com os dados do problema.

[...]

Volta à mesa do 2.º ano. Uma menina já está ao quadro para resolver a segunda situação problemática. A professora orienta: “*Então como vamos fazer? (...) Temos que tirar da situação problemática, (...) só o que (...) interessa.*” Continua a apoiar o raciocínio das crianças: “*Como se faz? (...) Vá lá, (...) cinco crias...*” Os alunos intervêm: “*Dez.*” A professora Maria insiste: “*Então como se faz?*” Uma aluna diz: “*Junta-se.*” A professora clarifica: “*Então são dois animais com cinco crias cada um. (...) É o dois vezes cinco.*” A aluna, no quadro, regista.

[...]

No quadro, o Cristiano do 2.º ano, vai resolvendo a situação problemática. A professora Maria recomenda: “*Cristiano, lê lá o terceiro problema!*” O aluno lê e a professora ajuda na pronúncia de algumas palavras e na expressividade. O aluno tem algumas dificuldades. A professora questiona: “*Chover a cântaros. (...) O que quer dizer?*” Os alunos não respondem e ela adianta: “*Chover com (...) muito intensidade.*” Os alunos repetem as últimas palavras.

[...]

Chega a hora do intervalo da manhã. São 10. 25 Horas.

<sup>308</sup> Em todas as narrativas, as interações verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.243 e a p.254.

[...].

Pela manhã, e após uma conversa entre a professora e os alunos<sup>309</sup>, começámos com a área curricular da Matemática. A gestão assumida pela professora Maria projecta a interdisciplinaridade e a transversalidade do currículo através das relações entre a área da Matemática e as áreas curriculares da Língua Portuguesa e das Expressões<sup>310</sup>.

Com objectivos e tarefas diferenciadas, os alunos do 1.º ano e os do 2.º ano dão resposta a situações problemáticas<sup>311</sup>, concedendo-lhe a professora autonomia na sua realização. Como em outros momentos e tarefas, a autonomia concedida não significa que os alunos não possam recorrer à professora para esclarecer dúvidas ou, simplesmente, pedir apoio ou um pequeno reforço.

Após apresentar, clarificar e definir os objectivos de cada tarefa, aos do 1.º ano e aos do 2.º ano, a professora Maria desdobra-se entre as mesas de uns e de outros. Supervisiona, orienta e responde às solicitações de alunos. Chama também a atenção dos alunos, especialmente a alguns do 1.º ano, para a necessidade de adoptar comportamentos de acordo com as regras da sala ou para a necessidade de se concentrarem nas tarefas.

No desenvolvimento destas tarefas, no entanto, a sua presença faz-se notar mais junto dos alunos do 2.º ano. Leva-os a proceder à leitura de um pequeno texto, a interpretar esse texto, a identificar situações-problemas e a resolvê-las através de procedimentos matemáticos. Numa primeira fase, solicita o grupo de alunos (interacção grupal), passando depois a designar individualmente alguns dos alunos. Estes dirigem-se ao quadro de giz onde, individualmente, registam os procedimentos e operações que dão resposta ao problema. Todos os alunos seguem tal procedimento e registam nas suas folhas de trabalho.

Em qualquer destas fases, a professora Maria ajuda os alunos, colocando questões simples, baseadas nas suas experiências prévias, mas que ajudam a agilizar o raciocínio; aceita hipóteses diversificadas dos alunos mas, por vezes, face à ausência de hipóteses dos alunos, dá ela própria as respostas. Insiste na interpretação do texto como '*andaime*' para a resolução das diferentes situações problemáticas, envolvendo os alunos e implicando-os na construção do conhecimento (De León C., 2005).

---

<sup>309</sup> Tal como consta da narrativa, motivações éticas impedem-nos de transcrever ou analisar esse momento.

<sup>310</sup> Plástica.

<sup>311</sup> Os do 1.º ano formam e representam conjuntos. Os do 2.º ano resolvem problemas colocados no âmbito de um texto.

A professora Maria orientou os alunos com o objectivo de seleccionar no texto os dados necessários à resolução dos diversos problemas, pois como salientam Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel (2008, p.17), "*(...) é a identificação e selecção da informação que torna muitos problemas difíceis. Aos alunos devem ser proporcionadas oportunidades de seleccionar dados relevantes e identificar informação em falta, que é necessária para resolver a situação*". No fundo, a professora teve em atenção que, para a resolução de um problema, os alunos precisam de ler, de compreender as quantidades e relações envolvidas, de traduzir a informação em linguagem matemática, de realizar os procedimentos necessários e de verificar a resposta. Com as suas interacções verbais e não verbais ajudou os alunos a persistir no pensamento e na sua estruturação bem como a comunicarem o que pensaram.

Esta forma de agir<sup>312</sup>, baseada na necessidade de ajudar a estabelecer relações, de estabelecer hipóteses e de as aplicar na resolução de um determinado problema, resulta do uso das competências cognitivas de índole superior e suporta-se numa ambiência socioconstrutivista em que o processo de ensino é entendido como estimulação e activação do pensamento de ordem superior e caminho para a construção do conhecimento. É uma forma de agir, resultado de certas interacções sociais, que agem como indutoras da embriogénese e desencadeiam o desenvolvimento de novas organizações cognitivas (Doise & Mugny, 2002).

As interacções verbais e não verbais continuam a ser mediadas pela simpatia, sorriso e elogios da professora Maria.

#### **4.2 Segunda narrativa e reflexão: "O quadro de pregas e a preparação para o ditado"**

De volta à sala, são 11.15 Horas. A professora recomenda, ao meio da sala: "*Vá, agora vamos lá!*" Todos já estão sentados. A professora dirigiu-se à sua mesa, folheia um conjunto de folhas A4 e sugere: "*Gonçalo, dá lá esta fichinha aos meninos. (...) Rápido!*" O rapaz segue a indicação da professora Maria e distribui uma folha por cada colega do 1.º ano.

[...]

Para os alunos do 1.º ano recomenda: "*Façam o nome e a data nesta ficha.*" Durante a recomendação dirige-se ao quadro de giz. Traz na mão um 'quadro de pregas'<sup>313</sup> em que está registado um pequeno texto. Fixa-o no quadro e assevera: "*Os meninos pequeninos, do 1.º ano, vão olhar para o texto. (...) Vão ler (...) e depois vão fazer a cópia do texto. (...) Vão ler e (...) depois vão fazer a cópia do texto. (...) Aqui está por fases. (...) Vão fazer por frases.*"

A professora aponta para o texto e lê, frase a frase. Aponta palavra a palavra.

[...]

<sup>312</sup> À excepção de algumas respostas dadas pela própria professora Maria.

<sup>313</sup> Em papel tipo cenário e em tamanho que permite ver adequadamente a partir do lugar de cada um. O quadro tem na base o texto em formato manuscrito. Por cima, em tira recortada, letra a letra, as mesmas frases estão registadas em formato letra de imprensa.

Ela recomenda: *"Vão copiar para aqui. (...) Vamos fazer com muita calma! (...) Vão evitar ao máximo vir aqui! (...) Mas quem não consegue (...) vem aqui! Levanta esta letra e vê o que está por baixo. (...) Vamos evitar vir aqui. (...) Só quem tem muita dificuldade! (...) Podem começar. (...) Vá."*

Mal vira as costas, logo o Carlos e a Soraia se levantam para levantar o recorte das letras e 'espreitar' a letra em forma manuscrita. Atenta, a professora afirma: *"Eu já estava à espera disto! (...) Vamos evitar ao máximo ir ao cartaz (...) e só vai um de cada vez!"* Mas a sua sugestão não é cumprida! Os alunos continuam a levantar-se e a dirigir-se ao quadro de pregas. A professora incentiva-os: *"Vejam lá! (...) Têm que pensar. (...) Vejam lá se conseguem!"* O Carlos levanta-se e dirige-se ao quadro letra a letra.

[...]

Após terem corrigido o problema e terminado a resolução das situações problemáticas, os alunos do 2.º ano são convidados a preparem um exercício ditado – 'ouço e escrevo'. A professora, com o manual de leitura na mão, recomenda: *"Vá agora vamos fazer a preparação do ditado. (...) Pegam primeiro nos livrinhos, (...) na página do texto."*

[...]

A professora, pausadamente mas expressivamente, começa a ler o texto *"O jardim do senhor Joaquim."*

[...]

Já junto da mesa grande do 2.º ano debruça-se sobre o livro da Bruna e diz: *"Bom, então o texto fala-nos sobre?"* Alguns alunos, em uníssono respondem: *"Do jardim do senhor Joaquim."* A professora acompanha-os e conclui: *"Até rima! (...) O senhor Joaquim, o que é que andava a fazer? (...) Quem quer responder levanta o dedo!"* Logo alguns dedos se colocam no ar, mas a professora determina que seja a Bruna e a aluna responde: *"Andava a tratar do seu jardim."* A professora concorda e repete a resposta da rapariga.

[...]

A professora prossegue: *"Vamos lá a ver uma coisa. (...) Aqui no texto, (...) quem é que sabe dizer (...) nomes próprios? (...) Quem é que me diz?"* Alguns dos alunos levantam o dedo. A professora: *"O Rafael. (...) Foi o primeiro!"* O menino adianta: *"Joaquim."* A professora sorri e confirma. Insiste: *"Mais? (...) Há mais algum? (...) Vamos olhar para o texto (...) com atenção!"*

[...]

Prossegue: *"Bom, (...) podem começar a ler. (...) Começa o Rafael."*

[...]

Quando terminam a professora Maria anuncia: *"Vamos fechar o livro, escrever o nome e a data, o estado do tempo e (...) Língua Portuguesa."*

[...]

Volta de novo junto do segundo ano e informa: *"Pode ir ao quadro, (...) é com ditado! (...) se alguém não estudou em casa (...) tem oportunidade, (...) se não estudou vamos fazer aqui no quadro o tipo de ditado que costumamos fazer."* Sugere a uma das raparigas que se dirija ao quadro. Dita e recomenda: *"O senhor Joaquim (...) deixam um espaço antes de começar a escrever"<sup>314</sup>. (...) Sen (...) hor Jo (...) a (...) quim."* Vai ditando devagar, ora está um aluno no quadro ora outro.

[...]

Chegou a hora do almoço. São 12.05 Horas.

<sup>314</sup> Entrada de parágrafo.

Terminado o intervalo da manhã as crianças voltam à sala de aula. Espera-as um momento de ensino e de aprendizagem no âmbito da área curricular da Língua Portuguesa. Os alunos do 1.º ano vão realizar uma tarefa de 'cópia e desenho' a partir de um quadro de pregas que a professora fixou no quadro de giz. Do lugar de cada um deverão transcrever/copiar para a sua folha de trabalho individual o texto que no quadro está em letra de imprensa e em letra manuscrita<sup>315</sup>. Completam a tarefa com a elaboração de um desenho que ilustre o texto.

A professora Maria começa por lhes anunciar os objectivos da tarefa e por expor as regras a cumprir – copiar o texto e, sempre que encontrem uma dificuldade, um menino de cada vez, pode levantar-se, dirigir-se ao quadro e 'espreitar' o texto manuscrito que está 'escondido' por baixo da prega com o texto em letra de imprensa. A tarefa proposta encerra duas dimensões – a competência gráfica e a competência ortográfica – que permitem o desenvolvimento do domínio da escrita, nos seus aspectos mecânicos e convencionais. Como salientam Barbeiro & Pereira (2007, p.15) *"a automatização destas competências deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva"*. Ainda de acordo com os autores, esta competência compositiva nunca é automatizada, pois cada texto coloca sempre novos desafios e tomadas de decisão. Nesse sentido, entendemos a pertinência da tarefa colocada, pois ela concorre para um processo de automatização através do qual se chega a um processo não mecânico, ou seja a um processo compositivo onde é necessário usar o pensamento crítico para colocar hipóteses e tomar decisões, para combinar expressões linguísticas e formar ou criar um texto.

Observámos alguns embaraços na realização de tal tarefa, sobretudo por parte de algumas crianças. A distância ao quadro, a dificuldade em se concentrarem e a permissão instituída pela regra<sup>316</sup> podem ter concorrido para que os objectivos da professora Maria não fossem alcançados por todos os alunos. Apesar da professora estar mais próxima do 2.º ano, foi inevitável atender incessantemente aos alunos do 1.º ano, incluindo a necessidade de gerir os comportamentos menos adequados à realização da tarefa e que, em simultâneo, intervinham na concentração e realização da tarefa proposta aos do 2.º ano de escolaridade.

---

<sup>315</sup> Formato de letra a usar pelas crianças.

<sup>316</sup> Podem levantar-se e levantar a prega para descobrir o texto manuscrito. O quadro construído pela professora despertou a curiosidade das crianças e, em alguns casos, funcionou como dispositivo para constantemente 'descobrir' o que estava por baixo, independentemente de a criança manifestar ou não dificuldade no desenho da letra.

Tais observações confirmam, amiudadamente, a dificuldade que a maioria do grupo do 1.º ano ainda tem em cumprir regras de comportamento adequado e em exercer o *'ofício de aluno'*.

Na tarefa colocada aos alunos do 2.º ano, cujo objectivo principal é o de preparar um ditado, inscrevem-se várias fases: leitura, interpretação do texto, análise morfológica e escrita. No desenvolvimento da acção, a professora, à semelhança de outros momentos, começa por requestar o grupo, por admitir intervenções individuais e, por ela própria, solicitar a participação dos alunos individualmente.

Sendo o objectivo preparar o ditado, nas diferentes fases observadas, a professora Maria, activa o desempenho cognitivo dos alunos através de perguntas simples mas objectivas, do tipo circular ou individual, recorrendo aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, quer no ambiente escolar quer no seu ambiente familiar e social. O recurso às questões como estratégia de ensino assenta na crença de que esta mesma estratégia estimula o pensamento e a aprendizagem e também concorre para verificar a compreensão, para ajudar os alunos a rever, para controlar a actividade na sala de aula, para encorajar a atenção ou para ajudar a gestão da sala (Vieira & Vieira, 2005). O observado leva-nos a confirmar, na acção da professora Maria, tais propósitos.

Estão mais uma vez presentes, no ambiente de ensino e de aprendizagem, as interacções verbais e não verbais, do tipo unidireccional e multidireccional. A professora Maria continua a privilegiar, como ponto de partida, os momentos comuns, generalizados à turma, ou a grupos de escolaridade, para depois solicitar a participação dos alunos individualmente.

#### **4.3 Terceira narrativa e reflexão: “Ouvir e escrever”**

São 13.45 Horas. Regressamos depois do almoço.

Os alunos do 1.º ano continuam a copiar as frases do quadro de pregas e a ilustrarem cada uma com um desenho. Os alunos do 2.º ano continuam a “estudar” o texto, a partir das frases que antes a professora Maria ditou e cada um foi escrever ao quadro.

A professora Maria escreve no quadro “Lingua Portuguesa – Oiço e escrevo” e informa: *“Vá, vamos lá então (...) e agora só olham para a professora quando quiserem (...). Tu estás quase em cima deles porquê?”* A professora Maria veio colocar-se junto à mesa grande do 2.º ano, de costas para a janela e de frente para os alunos. Prossegue: *“Bom, vou começar. (...) Eu não vou apagar as frases, as palavras do quadro, (...) porque eu não me interessa estar (...) a quê? (...) À caça ao erro, não é? Eu quero é que vocês aprendam a escrever e como o Guilherme ontem não veio, da parte da tarde, e ele esqueceu-se de lhe levar o livro (...) e ele não estudou, (...) é uma maneira boa, (...) de o poder incentivar! (...) Eu não vou ditar o que ali está, (...) vou ditar algumas coisas. Vá, (...) é o título (...) o jardim do senhor Joaquim. (...) O que é que está combinado? (...) Não quero ninguém a falar, (...)”*

quando as cabecinhas estiverem todas a olhar para mim, sei que toda a gente acabou de escrever!" A Raquel intervém: "Isso é o nosso código!" A professora retorque: "Pois é!" Ao mesmo tempo dirige-se para a sua mesa e senta-se. Continua de frente para todos. Insiste: "Vá, deixam um espacinho, (...) antes de começar a escrever!"

[...]

Dita devagar, pronunciando claramente as palavras e, acentuando as pontuações.

[...]

Na parede está fixado um cartaz com os diferentes sinais de pontuação. Em caso de dúvida, os alunos do 2.º ano 'espreitam'. É um recurso utilizado por quase todos. O ditado continua. A professora Maria divide-se entre o apoio aos do 1.º ano e o ditado. Senta-se junto do Carlos que tem dificuldade em copiar as frases. Depois levanta-se e fica de pé junto à sua mesa.

No final informa: "Agora vou dizer tudo de novo." Lê novamente o que ditou. Fá-lo a partir do texto que uma das alunas escreveu. Diz: "Agora é assim, (...) o ditado foi muito pequenino. (...) Agora vai o Gil fazer a pontuação." Começa a ler e o aluno, às pausas da professora, vai dizendo qual a pontuação que utilizou.

[...]

Os alunos do 2.º ano vêm vindo, a seguir uns dos outros. A professora corrige o ditado de cada um deles.

[...]

São 14.50 Horas. A professora recomenda que arrumem os materiais e vão ao intervalo.

Depois do almoço, às 13.35 Horas, as crianças regressam à sala. Os mais novos, do 1.º ano, apresentam algum cansaço e sonolência.

A professora Maria reservou este momento para que os alunos do 1.º ano completassem a tarefa que iniciaram durante a manhã na área curricular da Língua Portuguesa. Os alunos do 2.º ano, no âmbito da mesma área curricular, preparam-se também para dar continuidade ao trabalho iniciado durante a manhã, agora para responderem às exigências da actividade 'Oíço e escrevo'<sup>317</sup>.

As crianças mostram-se um pouco ansiosas e a professora Maria, atenta aos seus comportamentos e emoções, tranquiliza-as anunciando que, durante o 'ditado' elas podem usar alguns 'apoios' – o cartaz da pontuação que está afixado em uma das paredes e as frases que durante a manhã foram escrevendo no quadro<sup>318</sup>, aquando da preparação para a realização da tarefa. A professora afirma também que o que é importante é que elas aprendam a escrever e não ela andar "à caça do erro". Esta atitude da professora favorece a auto-confiança dos alunos e permite uma predisposição diferente, que se enquadra na afirmação de Meirieu (1998, p.117): na relação pedagógica o que importa é a "capacidade de o professor traduzir os 'conteúdos de aprendizagem' em 'procedimentos de aprendizagem'".

<sup>317</sup> Ditado anunciado e preparado durante a manhã.

<sup>318</sup> E que ainda não foram apagadas.



Os alunos ficam mais serenos e a professora Maria vai, de forma calma e expressiva, 'ditando' as frases do pequeno texto "*O jardim do senhor Joaquim*". As crianças estão concentradas na tarefa. Apenas a necessidade de responder aos alunos do 1.º ano, ou a necessidade de lhe chamar a atenção pelo comportamento mais barulhento, perturba o desenvolvimento da tarefa.

"Oíço e escrevo" articula a oralidade e a escrita e, embora com princípios distintos de funcionamento, a criança deve, nos primeiros anos da escolaridade, "*aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita*" (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.22).

Não observamos, à primeira vista, nesta narrativa, uma intervenção directa à aprendizagem do pensamento crítico, no entanto, quer a atitude da professora Maria quer os recursos de que os alunos dispõem durante a realização da tarefa, leva-nos a afirmar a necessidade de a criança, através das suas estruturas cognitivas, identificar dificuldades e, nesses recursos disponíveis, encontrar formas de as superar. Tal processo, em que a criança identifica um problema de ordem cognitiva e tenta na interacção com os recursos<sup>319</sup> encontrar uma resolução, permite a crescente autonomia das suas competências cognitivas.

A interacção instituída pela professora<sup>320</sup> estimula o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades dos alunos e pode ser entendida à luz da afirmação de Wood (2003, p.54) – "*(...) os sistemas para representar o mundo não são apenas coisas em **que** pensamos; elas determinam **como** pensamos*".<sup>321</sup>

#### 4.4 Quarta narrativa e reflexão: "*O diploma de comportamento*"

[...]

São 15.15 Horas.

[...]

Depois, junto à sua mesa, pergunta: "*Onde é que está a folha do comportamento, (...) o diploma? Vamos marcar o comportamento, (...) marcar o comportamento de hoje!*" O Ângelo retira a folha do comportamento da mica que está afixada no placar, junto ao quadro. O Ângelo está encarregue da tarefa e pergunta a cada um, em voz alta, o comportamento que deve marcar. Vão adiantando verde (bom comportamento), amarelo (comportamento assim-assim), vermelho (mau comportamento). Em caso de dúvida é a professora que decide o comportamento a atribuir aos alunos.

A professora explicita: "*Hoje não houve vermelhos, vá lá, vá lá!*" Conta os comportamentos a verde, depois os amarelos. Solicita ao Ângelo que torne a contar. A contagem está confirmada e a professora Maria dirige-se à sua mesa buscar os diplomas. Afirma: "*Estes meninos que se portaram hoje bem são os que sempre se portam bem, (...) por isso vão merecer o diploma, (...) e os outros têm que melhorar*

<sup>319</sup> Interacção com os recursos no quadro da interacção social.

<sup>320</sup> Incentivo à autoconfiança e alerta para a utilização dos recursos.

<sup>321</sup> Sublinhados do autor.

*para merecerem também!"* Começa a passar os diplomas e informa: *"É só para os que tiveram verde!"* Os alunos a quem é distribuído o diploma ficam radiantes. Alguns dos outros alunos dizem que para a semana *"também ganham!"*

São 15.45 Horas. O dia escolar terminou por hoje.

Nesta narrativa destacamos a atribuição do diploma de bom comportamento. O diploma de bom comportamento configura uma estratégia da professora Maria para ajudar a turma, em especial os alunos do 1.º ano, a construírem o seu *'ofício de aluno'*. Como temos vindo a patentear, os alunos do 1.º ano revelam dificuldade em estar dentro da sala de acordo com as regras estabelecidas e, alguns deles, revelam não ser capaz de se concentrar nas tarefas.

Ao longo da semana, o comportamento individual dos alunos é registado através de um simples sistema de cores – verde/bom comportamento, amarelo/comportamento razoável e vermelho/comportamento não adequado. O aluno encarregue do registo solicita a autoavaliação do comportamento a cada colega e, em caso de dúvida, é à professora que compete decidir.

Neste dia, pela manhã, a professora Maria revelou a sua intenção de atribuir os diplomas<sup>322</sup> e, no final do dia, em conjunto com os alunos verificou a folha de registo. A um total de registos a verde, ao aluno é atribuído o diploma.

Tal estratégia pode contribuir para que os alunos aprendam a ser e a estar dentro da sala de aula e, nesse sentido, assume a dimensão da formação pessoal e social. Por outro lado, ao contribuir para a consciência progressiva de aceitação das regras da sala, ajudará na instituição de um ambiente de ensino e de aprendizagem mais participado pois, como é apanágio dos quadros socioconstrutivistas, as crianças aprendem quando participam nos contextos sociais.

O diploma de comportamento pode, ainda, ser enquadrado num quadro de recompensas que visa o elogio a quem cumpre as regras da sala. Arends (2008) afirma que um sistema de recompensas ou de privilégios que envolva os alunos na sua definição ou atribuição pode encorajar alguns tipos de comportamentos e a atenuar outros. Na óptica de Dewey (2007), importa nesta estratégia incentivar a criança a pensar, a reflectir sobre os seus actos e a atribuir-lhe sentido<sup>323</sup>, pois *"na descoberta das relações detalhadas das nossas actividades e do que acontece como consequência delas, o pensamento, implicado nas experiências de tentativa e erro, torna-se explícito (...) e torna possível agir com um fim em vista"* (op.cit., p.135).

---

<sup>322</sup> Narrativa que corresponde ao 3.º dia: 3.1 Primeira narrativa: *"Resolver problemas"*.

<sup>323</sup> O que aconteceu na conversa do início da manhã, quando a professora anunciou os diplomas de comportamento e as regras para a sua atribuição.

A professora Maria continua a monitorizar as interações na sala de aula. Ao momento da decisão para atribuir o diploma, pode vir a ser concedido mais tempo e participação cognitiva por parte das crianças.

## 5. O dia-a-dia na sala da professora Maria – Escala de Observação do Estilo de Interação Adulta

A Escala do Empenhamento de Observação do Estilo de Interação do Adulto foi utilizada, na sala da professora Maria, no primeiro e no terceiro dia em que efectuámos o registo vídeo dos dados. Aquando da sua aplicação, estava na sala a professora e as 17 crianças que compõem a turma.

Os resultados obtidos no item sensibilidade, na resposta às necessidades das crianças, foram os seguintes: a pontuação máxima (5) foi registada cinco vezes; a pontuação 4 foi registada 14 vezes e a pontuação intermédia (3) foi registada uma vez. Quer a pontuação 2, quer a pontuação 1, não foram assinaladas.

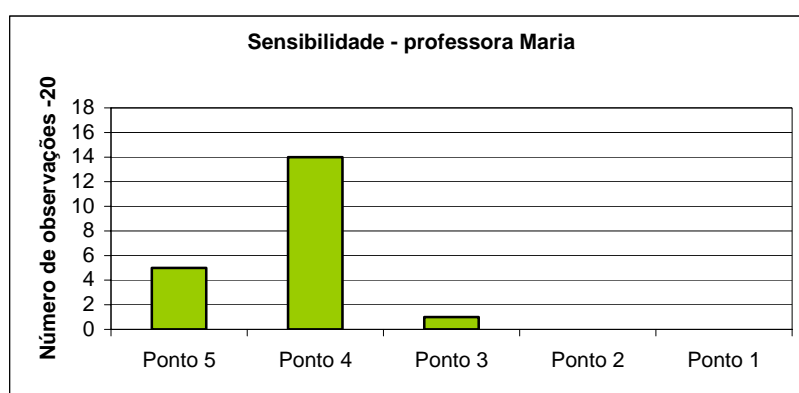


Gráfico 22: Sensibilidade – professora Maria

No item da estimulação proporcionada pela professora, assinalámos as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) foi registada cinco vezes; a pontuação 4 foi registada 13 vezes; a pontuação 3 foi registada duas vezes; sobre a pontuação 1 e a pontuação 2 não recaiu qualquer registo.

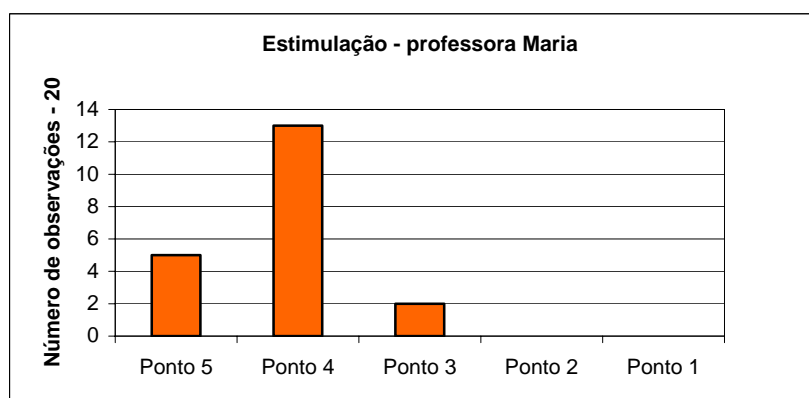


Gráfico 23: Estimulação – professora Maria

No item da autonomia que a professora Maria concede às crianças assinalámos as pontuações indicadas: a pontuação máxima (5) foi assinalada uma vez; a

pontuação 4 foi assinalada nove vezes; a pontuação intermédia (3) foi registada sete vezes; a pontuação 2 foi assinalada três vezes e a pontuação 1 não foi assinalada.

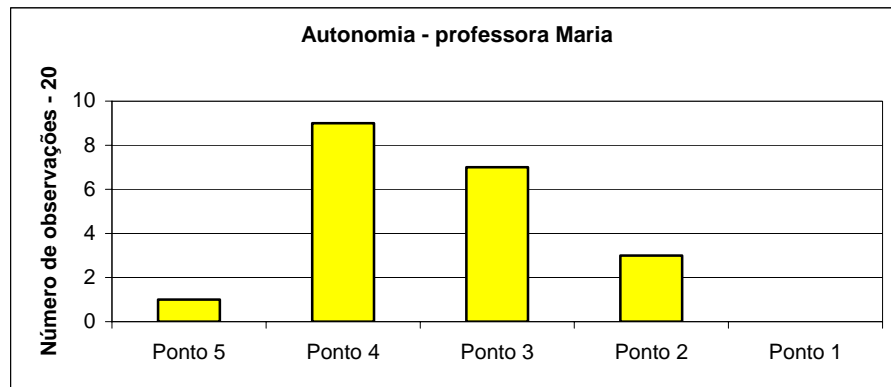


Gráfico 24: Autonomia – professora Maria

Tendo em atenção as médias anteriores, o empenhamento global da professora Maria vislumbra-se no gráfico seguinte:

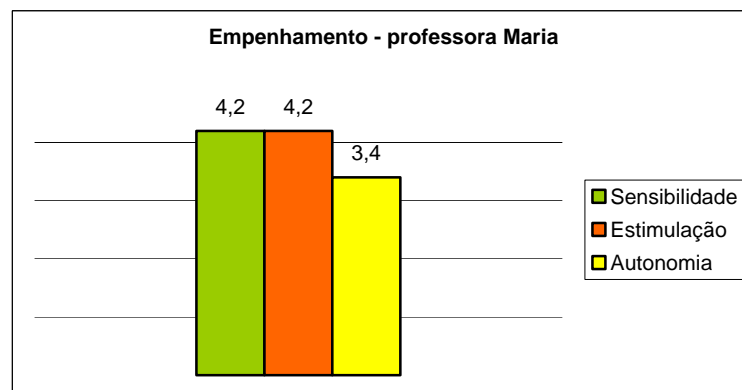


Gráfico 25: Empenhamento – professora Maria

A sensibilidade da professora para com as necessidades das crianças situa-se no nível 4,2, e a estimulação proporcionada regista a mesma pontuação. Nestes dois itens da escala, a média obtida está, portanto, acima do limiar da qualidade. A pontuação média na categoria da autonomia é de 3,4 resultado que fica ligeiramente abaixo do limiar da qualidade.

Os resultados obtidos afiguram-se atinentes com as reflexões produzidas sobre as narrativas apresentadas, sobretudo nas dimensões da sensibilidade e da estimulação onde a professora Maria revela um *'estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras'*.

No que ao grau de autonomia concedido diz respeito, ligeiramente abaixo do limiar da qualidade, identifica-se um *'estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento'*. A professora Maria concede tempo e espaço às crianças, fundamentalmente nos momentos em que as crianças

que revelam ser mais competentes exercem tutoria com outras crianças menos competentes. Analogamente, concede-lhe autonomia quando, ao nível da gestão dos tempos curriculares, as crianças utilizam os 'cantinhos' organizados na sala, onde desenvolvem diferentes actividades de livre escolha<sup>324</sup>.

Porém, à semelhança do que acontece em outras salas, grande número de actividades e formas de as desenvolver, são da responsabilidade da professora e, a autonomia exerce-se, mormente, na execução da tarefa. É a este nível que as crianças assumem grande responsabilidade e não tanto ao nível da decisão, ou da escolha do que querem fazer. O exercício pedagógico, de natureza ecléctica, da professora Maria, por vezes, revela-se inócuo nas estratégias de questionamento utilizadas e nos recursos também seleccionados, sendo este um dos aspectos que consideramos penalizar o resultado obtido no item da autonomia. Nem sempre, a intervenção do adulto facilita a participação das crianças na tomada de decisão, na experimentação e na formulação de opiniões ou seja, no exercício pleno das competências intelectuais e do pensamento superior, em particular.

As médias globais apresentadas, ao nível do item sensibilidade e estimulação, não se desviam dos resultados apresentados no Projecto DQP<sup>325</sup>. Também a pontuação obtida em termos da autonomia se encontra no intervalo apresentado no mesmo Projecto, o que confirma que é a este nível que se constata a necessidade de o adulto (re)configurar a sua forma de intervenção junto da criança/aluno, objectivando um maior empenhamento da criança na construção do seu '*ofício de aluno*'.

O resultado global é indicador de um estilo de interacção positivo por parte da professora Maria, podendo a mesma melhorar a sua performance através da concessão de mais espaços e tempos para a implicação em autonomia das crianças e ao encorajamento para resolver conflitos e cumprimento de regras.

O estilo de interacção da professora conflui na gestão curricular de forma ponderada e orientada para o apoio individual dos alunos, sobretudo, dos que revelam necessidades prementes ao nível cognitivo e ao nível da formação pessoal e social. Com todos os alunos exerce uma atitude de constante incentivo e de elogio e, concomitantemente, concede-lhe o tempo necessário para a realização das tarefas propostas.

Noutra turma, com outra constituição, quiçá os resultados sejam diferentes, pois o grupo do 1.º ano da sala da professora Maria ainda está numa fase ténue de construção do seu '*sentido e ofício de aluno*' e apresenta, ainda, muitas dificuldades no cumprimento de regras instituídas para o bom funcionamento da sala de aula. A

---

<sup>324</sup> Livre escolha na relação com o espaço e os recursos e materiais que dele fazem parte.

<sup>325</sup> Anteriormente apresentado.

professora Maria tem necessidade de *'um olhar e de uma voz'* constante sobre eles e poderia ser importante a presença de outro adulto que a coadjuvasse na responsividade às características e necessidades dos alunos.

## 6. Meta-reflexão: ensinar e aprender na sala da professora Maria

A professora Maria intervém na sua sala de aula baseada num processo de planeamento prévio centrado nos programas curriculares para o 1. Ciclo do Ensino Básico, centrado nos alunos mas que, igualmente, integra a sua própria<sup>326</sup> participação, nomeadamente em dimensões estratégicas de organização e condução do processo de ensino e de aprendizagem. A intervenção pedagógica ecléctica, assumida pela professora Maria, balanceia-se entre 'nuances' de natureza socioconstrutivista e 'nuances' de um quadro mais centralizado na figura do professor.

Plasmadas nas narrativas apresentadas, tais nuances evidenciam uma intervenção que assume a individualidade de cada criança na turma, que assume a participação da criança no processo de construção do seu '*ofício de aluno*' e que elicit a agilização de competências intelectuais e de pensamento (aproximações aos modelos de ensino cooperativo e de resolução de problemas). Em outros momentos, não deixamos de observar atitudes pedagógicas mais centradas no adulto, com recurso à exposição<sup>327</sup>, à orientação de sínteses de conteúdos ou a experiências<sup>328</sup> balizadas por procedimentos e recursos menos facilitadores da construção do conhecimento e da agilização coerente dos processos de pensamento (aproximações ao modelo de ensino expositivo).

O conhecimento psicopedagógico demonstrado pela professora, na dimensão conhecimento da turma e dos alunos em particular, favorece o ambiente de aprendizagem e de diálogo que se observa num triângulo cujos vértices consagram os alunos, a professora e os conteúdos curriculares. Esta emergência triangular, balizada pela afectividade recíproca entre quem ensina e quem aprende, explana, em diferentes momentos, a Formação Pessoal e Social o que se afigura compreensível e responsivo às características<sup>329</sup> da turma e do grupo do 1.º ano em especial. Como Brocanelli (2010, p.66) relembra, "*assim como o pensar se desenvolve de acordo com o aprimoramento da fala, também a fala enquanto discurso se desenvolve conforme se aprende a pensar*".

No âmbito da gestão curricular a professora Maria recorreu, por vezes, às experiências quotidianas das crianças e incentivou-as a diferentes formas de expressão – oral, escrita, plástica, dramática. Enfatizou a participação das crianças

---

<sup>326</sup> Da professora.

<sup>327</sup> Embora nos momentos de exposição consagre o direito à expressão de opiniões pelos alunos.

<sup>328</sup> Por exemplo, a experiência da germinação.

<sup>329</sup> Que foram explicitadas ao longo das narrativas.



nos processos de iniciação à escrita e à leitura, nomeadamente na vertente compositiva e interpretativa, bem como na utilização das destrezas necessárias para aprender a resolver problemas (no âmbito da área curricular da Matemática).

É nesta ênfase e em algumas das estratégias que a possibilitaram, nomeadamente o exercício da tutoria entre pares e a discussão de dados e resolução conjunta<sup>330</sup>, que identificámos o incentivo à utilização do pensamento crítico pelas crianças. Parafraseando Trindade (2009), aprendemos quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, o que suscita a necessidade de reconhecer nos alunos a sua singularidade psicológica e as suas actividades como factores pedagógicos centrais a ter em conta nas acções desenvolvidas na sala de aula e na escola.

Com uma tendência infundida, em alguns momentos e situações, as crianças foram chamadas a aprender a pensar de forma crítica, num quadro de diálogo pedagógico em que os movimentos assumiram uma direcção pendular entre uns e outros (Postic, 2007) e em que se valorizou o raciocínio, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para formular hipóteses, para utilizar informação relevante para solucionar um problema e para avaliar (Vieira, 2000).

A prática pedagógica da professora é pautada por constantes interacções verbais e não verbais. Estas adquirem um estatuto unidireccional mas também multidireccional – do professor para o aluno; do professor para a turma ou grupos de escolaridade ou mesas de alunos; do(s) aluno(s) para o professor e entre alunos-alunos. A sua intervenção assume-se, concertadamente, entre a influência directa e indirecta que estabelece com os alunos.

Nas interacções verbais da professora observa-se a prática do questionamento como estratégia de ensino mais transversal e sistemática. No entanto, como em reflexões anteriores deixámos transparecer, por vezes, foi utilizada sem conduzir à utilização superior do pensamento da criança<sup>331</sup>.

O elogio e o encorajamento são outras interacções plasmadas no ambiente da sala de aula e ocorrem no decurso/seguimento da realização de tarefas, das respostas, da interpretação ou da capacidade para resolver problemas, para estar, para cumprir regras...

Dos seus comportamentos verbais elicitamos:

- a informação, exposição dos objectivos e propósitos das diferentes actividades;
- a exposição de conteúdos, de factos e de operações;

---

<sup>330</sup> Nas actividades de resolução de problemas.

<sup>331</sup> Embora lhe dê tempo para pensar a resposta.

- a discussão de valores e de regras de cidadania, de igualdade e de convivência dentro da sala;
- a chamada de cada aluno pelo nome para o interrogar ou recomendar o cumprimento de regras;
- o questionamento individual, a grupo de escolaridade, à turma;
- a resposta aos alunos e também às suas próprias questões;
- a repetição de respostas-chave enunciadas pelos alunos;
- a repetição e clarificação de palavras novas ou no âmbito de processos de leitura;
- a apresentação de exemplos;
- a advertência aos alunos para contribuir para a modificação do seu comportamento no contexto da sala de aula e fora dela.

Em termos não verbais, destacamos:

- constantes sorrisos;
- constantes gestos com significado de concordância ou não concordância;
- circulação por entre as mesas dos alunos para observar e supervisionar;
- utilização da sua mesa de trabalho apenas para recolher recursos/materiais de ensino-aprendizagem necessários às actividades;
- uso regular do quadro para exemplificar, clarificar, registar e sintetizar;
- situa-se muitas vezes junto ao quadro, de frente para os alunos;
- cedência de tempo aos alunos para pensar e dar a resposta às questões colocadas.

## B) 1. Contexto para ser, estar e aprender: a sala da EB1 BB

### 1.1 Aspectos gerais

A EB1 **BB** encontra-se numa freguesia que podemos designar de semi-rural e que dista da sede do Agrupamento, na cidade de Portalegre, cerca de cinco quilómetros. Funciona num edifício que integra uma sala de jardim de infância embora criada como Pólo de Itinerância (no caso JI **B**).

O edifício foi intervencionado recentemente pela autarquia, mantendo a sua traça e melhorando as suas infra estruturas. Possui boas condições de segurança e higiene, bem como de harmonia nos espaços de trabalho dos alunos e da docente, conquanto esta não disponha de qualquer gabinete específico de trabalho.

Possui um espaço exterior coberto e ao ar livre onde as crianças dispõem de aparelhos motores e de jogo. É circundado por quintas de habitação e exploração rural. Partilha com a sala de jardim de infância um espaço polivalente e de distribuição de refeições. Todos os recursos de ensino e ou de aprendizagem existentes podem ser partilhados.

A sala do 1.º Ciclo é da responsabilidade de uma professora que é apoiada por uma docente da equipa dos apoios educativos do Agrupamento em dias alternados da semana.

Conta com uma auxiliar de acção educativa, embora esta não colabore nas actividades com os alunos, a não ser nas horas das refeições e na vigilância do espaço de recreio.

A turma é constituída por 17 crianças dos diferentes anos de escolaridade, por isso heterogénea na sua constituição etária. Conforme se pode constatar no gráfico abaixo, a turma inclui seis crianças de seis anos; duas crianças de sete anos; três crianças de oito anos; quatro crianças de nove anos e duas crianças de 10 anos.

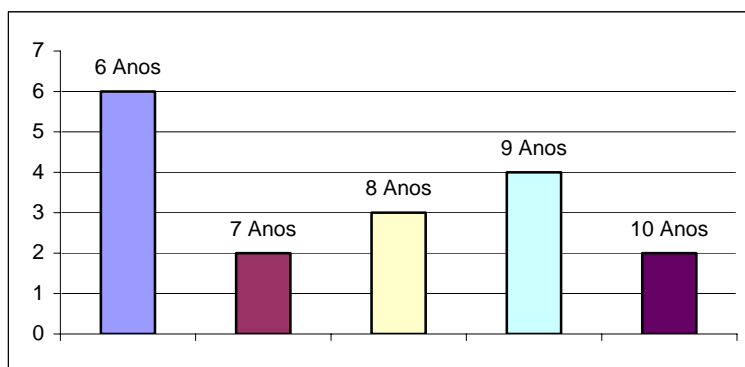


Gráfico 26: Distribuição das crianças por idades – sala EB1 BB

A distribuição das crianças pelos quatro anos de escolaridade vislumbra-se da seguinte forma:

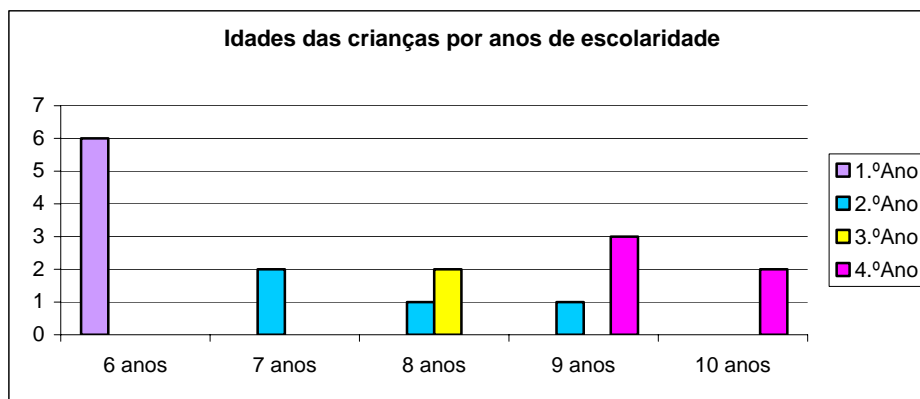


Gráfico 27: Distribuição das crianças por idade e níveis de escolaridade

Algumas crianças chegam à escola transportadas pelos pais, outras chegam no transporte escolar camarário, sendo por isso o horário de chegada e o horário de partida diferente entre as crianças. Quase todas almoçam e lancham na escola.

Todas têm origens em núcleos familiares de extracto sócio-económico médio e médio-alto. Cinco crianças são filhas únicas; 10 crianças têm um irmão/irmã; duas crianças têm dois irmãos/irmãs e uma criança tem três irmãos/irmãs. As habilitações académicas dos pais variam entre o ensino básico incompleto (4.º ano de escolaridade), o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior.

Das actividades preferidas das crianças, de acordo com a professora, fazem parte:

- Língua Portuguesa: leitura, jogos de palavras, produção de textos com rimas.
- Matemática: manuseamento de diferentes materiais, resolução de problemas.
- Formação pessoal e Social: avaliação de atitudes e comportamentos, diálogos sobre assuntos do seu interesse.
- Estudo do Meio: ensino experimental das ciências.
- Expressões: expressão plástica, expressão dramática, jogos.

As principais linhas orientadoras e actividades do Projecto Educativo da Escola podem assim sintetizar-se:

<p><b>Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades do Projecto Educativo</b></p>	<p>Linhas orientadoras: Melhorar a cooperação escola família. Finalidades: Incentivar a transmissão de valores humanos como a solidariedade, cooperação, tolerância, ... Actividades: Projecto <i>Comenius</i>; Projecto <i>Ciência Viva</i>; Desporto Escolar; Rede Nacional de Bibliotecas.</p>
--	---

Tabela 39: Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo da EB1 BB

Decorrendo do Projecto Educativo as principais orientações do Projecto Curricular da Escola são:

<p><b>Principais linhas orientadoras, finalidades e actividades, do Projecto Curricular da escola</b></p>	<p>Linhas orientadoras: Responder à diversidade da população escolar; Articulação entre o pré-escolar e a escola do 1.º Ciclo Actividades e estratégias diversificadas e algumas em conjunto com o jardim de infância.</p>
---	--

Tabela 40: Principais linhas orientadoras do Projecto Curricular da EB1 BB

## 1.2 Aspectos específicos

Do Projecto Curricular da turma salientamos:

<p><b>Principais linhas orientadoras, finalidades e actividades do Projecto Curricular da turma</b></p>	<p>Linhas orientadoras: Melhorar a autonomia Actividades que favoreçam a autonomia através de estratégias diversificadas e adequadas às actividades.</p>
---	--

Tabela 41: Principais linhas orientadoras do projecto curricular da turma da EB1 BB

A sala de aula<sup>332</sup> tem de área 47,8 metros quadrados, e proporciona espaço adequado ao número de alunos.

É iluminada por três grandes janelas envidraçadas e por três lâmpadas fluorescentes que em dias escuros iluminam agradavelmente a sala.

A EB1 e a sala, em particular, têm boas condições de higiene, sendo a mesma da responsabilidade da auxiliar de acção educativa a ela adstrita.

No interior da sala encontramos 11 mesas de trabalho para crianças, 20 cadeiras adequadas a crianças em idade escolar. O mobiliário existente é, na quase totalidade, novo e encontra-se em bom estado de conservação.

Dos recursos e materiais da sala fazem parte um computador com colunas de som e uma impressora. O mesmo está ligado à Internet. Existem também livros, jogos didácticos e de computador e material de expressão plástica. A sala está equipada com algum material de laboratório. Na parede estão fixos dois quadros de giz; um

<sup>332</sup> A sala de aula organiza-se de acordo com a imagem incluída no volume de anexos, p.257.

com maior dimensão (utilizado mais frequentemente) e outro com dimensão mais reduzida (junto à mesa dos alunos do 2.º ano).

O material didáctico é pouco e algum está degradado. No ano lectivo em curso foi doado à escola algum material de apoio à aprendizagem matemática.

Os recursos e materiais são quase sempre utilizados por forma e livre iniciativa da criança ou por sugestão e orientação da professora. Estão arrumados para que a criança lhe aceda facilmente.

A professora Rita<sup>333</sup> é responsável pela sala de aulas e única turma do 1.º Ciclo a funcionar na escola.

A professora Rita tem 42 anos de idade. A sua residência é fixa na cidade de Portalegre onde reside com o marido e dois filhos. Estes estão em faixa de idade escolar. Todos os dias se desloca de carro próprio até à escola, cumprindo o horário lectivo, o horário de atendimento aos pais e supervisão das actividades extra-curriculares que têm lugar diariamente. A refeição do almoço fá-la em sua casa.

Possui um bacharelato em 1.º Ciclo adquirido no Magistério Primário de Portalegre e um complemento de formação científica e pedagógica na área da Língua Materna como 2.ª Língua adquirido na Escola Superior de Educação de Portalegre em 2005.

Exerce há 21 anos como professora do 1.º Ciclo e pertence ao Quadro de Zona Pedagógica do Alto Alentejo – Portalegre. Já exerceu em várias EB1, participou em diferentes projectos e tem colaborado na formação inicial de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo como professora cooperante.

No âmbito da formação contínua que tem realizado não constam a área da aprendizagem do pensamento crítico ou do currículo e sua gestão.

A professora Rita é alegre, comunica com as crianças e adultos com seriedade mas com alegria e vivacidade.

### **1.3 O dia-a-dia na sala da Professora Rita – evidências**

O dia lectivo começa pelas nove horas da manhã. O horário lectivo estabelecido permite um pequeno intervalo no período da manhã e outro no período da tarde. A saber<sup>334</sup>:

---

<sup>333</sup> Nome por que a designamos.

<sup>334</sup> O horário é, no entanto flexível, sendo os períodos para intervalo geridos em função das actividades que ocorrem e do ritmo de trabalho dos alunos.

<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>
9.00 Horas – 10.45 Horas	13.30 Horas – 14.30 Horas
11.00 Horas – 12.00 Horas	14.45 Horas – 15.30 Horas

Tabela 42: Horário lectivo da sala da Professora Rita

Para além do horário lectivo, as crianças podem permanecer na escola até às 17.30 Horas no prolongamento de horário em que funcionam actividades extra curriculares. Estas são asseguradas por monitores/professores do programa de actividades extra curriculares da responsabilidade do Agrupamento de Escolas e da autarquia.

A professora Rita chega à escola antes da hora de iniciar as actividades lectivas. Os alunos entram para a sala de aula e todos procuram a respectiva mesa de trabalho. Os alunos, ao entrar na sala, fazem-no ordeiramente. Não se registam grandes confusões, a não ser algumas vozes que se ouvem, especialmente as dos alunos do 1.º ano de escolaridade. Uma dessas alunas mostra-se, por norma, muito irrequieta.

Os alunos demonstram ter regras sociais adquiridas e, à excepção dos do 1.º ano, todos se mantêm calmos e com comportamentos apropriados. As chamadas de atenção da professora, sobre o comportamento dos alunos, quase sempre recaem sobre o 1.º ano e, em especial, sobre a Sara. Os alunos dos restantes anos de escolaridade demonstram uma comunicação positiva entre si. Durante a sua permanência na sala de aula falam uns com os outros; quase sempre sem perturbar o funcionamento das actividades. Na mesa do 2.º ano de escolaridade o ambiente de trabalho também se mostra socialmente adequado, embora a presença da professora da equipa dos apoios educativos para isso pareça concorrer.

É o primeiro ano que os alunos trabalham com a professora Rita. Os mais velhos estão integrados e parecem ter a consciência de como estar na sala de aula e o que deles se espera. Os mais novos, os do 1.º ano, revelam estar ainda numa fase de apropriação de regras e de comportamentos adequados. Falam alto, levantam-se muitas vezes do lugar e é necessário sempre que o 'olhar da professora não se desvie' deles. Por vezes, a professora parece ficar 'um bocadinho exausta' com o seu comportamento.

Em termos globais, demonstram entusiasmo por participar nas actividades ou tarefas propostas pela professora. Revelam esse entusiasmo na participação activa nas situações propostas, embora, em pequenos momentos de exposição da professora, os mais novos aproveitem para conversar e brincar uns com os outros.

Comunicam de forma fácil com a professora. Revelam iniciativa nessa comunicação ou respondem sem inibições às solicitações da professora Rita. Durante a realização das actividades contam com a supervisão e apoio da professora. Quando sentem necessidade de resolver uma dúvida, ou simplesmente mostrar a folha da tarefa à professora, levantam-se e dirigem-se ao local onde ela está. Nestas situações a professora, normalmente, manda-os de novo para o lugar e informa-os que, de seguida, se dirige até eles.

Tanto se dirigem à professora os mais velhos como os mais novos, embora sejam estes últimos quem mais o faz. Pensamos que estas deslocações servem para ter a atenção constante e individual da professora, embora os alunos sintam a sua presença constantemente.

A professora Rita atende a todos de igual forma, no entanto durante a presença da professora da equipa dos apoios educativos<sup>335</sup>, deixa a esta colega a tarefa de uma orientação e acompanhamento maior aos alunos do 2.º ano. Esta professora apoia individualmente um aluno do 2.º ano de escolaridade. Porém, a intervenção centrada no aluno, planeada em equipa com a professora Rita, acaba por se estender a todos os alunos desse ano de escolaridade. Durante esse tempo, sente-se a presença da professora Rita em toda a sala, embora a mesma seja mais focalizada no 1.º ano, no 3.º ano e no 4.º ano de escolaridade.

Em geral, os alunos revelam autonomia na realização das tarefas, destacando-se, a este nível, os do 4.º ano, e também os do 3.º ano.

A professora Rita 'não pára', pois constantemente ela circula por toda a sala. Os alunos estão agrupados por anos de escolaridade: a mesa do 4.º ano, a mesa do 3.º ano e a mesa do 2.º ano. O 1.º ano de escolaridade está dividido por duas mesas. A maior, onde estão as raparigas e a mais pequena, apenas com dois alunos. Estes agrupamentos, de acordo com as indicações da professora, prendem-se ao grau de competência revelado pelos alunos. Os dois rapazes distinguem-se das meninas do 1.º ano e, por isso, o grau de dificuldade das suas tarefas é maior. Ainda matriculado no 1.º ano, mas integrado na mesa do 2.º ano, está um outro aluno. Este revela competências acima dos outros dois grupos do 1.º ano tendo, por isso, a professora optado por integrá-lo na mesa do 2.º ano. De acordo com a informação da professora, esta tem-se revelado uma boa opção pois o aluno corresponde a esse nível de exigência.

A professora Rita organiza e desenvolve as actividades de aprendizagem centrando-se nas diferentes áreas curriculares, incluindo a Língua Materna, a

---

<sup>335</sup> A esta professora chamamos Ana.



Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Plástica, Musical e Motora) e nos próprios alunos. Por vezes, a área curricular em que se centram as actividades é comum em cada ano de escolaridade, deslocando-se desta tendência as actividades programadas e desenvolvidas pelo 1.º ano de escolaridade. As tarefas são desenvolvidas individualmente, exceptuando-se deste pendor a realização de experiências no âmbito do Estudo do Meio<sup>336</sup>.

A professora atende individualmente a todos os alunos e, por vezes, apoia mais directamente as raparigas do 1.º ano ou, na ausência da professora dos apoios educativos, o Afonso I<sup>337</sup>. O atendimento individual destina-se, quase sempre, a 'ajudar' a construir ou a consolidar o conhecimento, seja num momento intermédio, de execução da tarefa ou numa fase de sistematização final.

Por vezes, a abordagem e exploração dos conteúdos programáticos estende-se a toda a turma, diferenciando-se depois a dificuldade maior ou menor de cada actividade em função do ano de escolaridade. As actividades desenvolvidas apelam à exploração de materiais didácticos, à resolução de pequenos problemas (caso da Matemática e do Estudo do Meio), à utilização de esquemas de pensamento cognitivo, à expressão criativa e ao sentido de interpretação.

Podemos dizer que a gestão curricular se desenvolve através de um processo interdisciplinar que contempla os ritmos de aprendizagem e realização de actividades de cada grupo de escolaridade.

A abordagem e exploração dos conteúdos do Estudo do Meio desenvolveram-se através da realização de experiências em que as crianças participaram; na exploração da informação do próprio manual e recorrendo à vida quotidiana dos alunos (em especial com os do 1.º e do 3.º ano de escolaridade).

Na área curricular da Língua Portuguesa a professora promove aprendizagens no âmbito da abordagem à escrita e à leitura. Os alunos produzem textos, interpretam textos e desenvolvem a sua análise sintáctica.

À exploração dos conteúdos, seguem-se, por norma, momentos de consolidação e sistematização em forma de ficha de trabalho realizada individualmente.

Os recursos e materiais de aprendizagem utilizados variam entre os livros de texto/manuais, cadernos de fichas de consolidação, fichas fornecidas pela professora, materiais reutilizáveis (caso das experiências), material específico Matemática (blocos lógicos, cuisenaire), rádio com leitor de CD e CD's de canções infantis.

---

<sup>336</sup> Mesmo neste caso a elaboração da ficha de sistematização é individual.

<sup>337</sup> Aluno do 2.º ano de escolaridade apoiado pela equipa dos apoios educativos.

O dia-a-dia desenvolve-se de acordo com o horário semanal tipo mas de forma flexível e centrada nos ritmos dos alunos. A abordagem de novos conteúdos, ou a sua continuação, acontece nos primeiros tempos da manhã ou da tarde seguida de actividades em que os alunos participam activamente.

O ambiente de trabalho pode caracterizar-se por ser dinâmico, empático mas, embora os alunos tenham 'tempo, espaço e voz' a presença da professora Rita revela-se 'momento a momento'.

## 2. O dia-a-dia na sala da professora Rita – o nosso primeiro dia<sup>338</sup>

### 2.1 Primeira narrativa e reflexão: "O Balão do João"

Hoje começamos a 'viagem' na sala da professora Rita.

São 9.10 Horas. Na sala estão todos os alunos, a professora Rita e a professora da equipa dos apoios educativos, a professora Ana Todas as crianças ocupam o seu lugar.

A professora Rita, após todas as crianças estarem sentadas, junto à sua mesa, de frente para todos, começa por perguntar: "*Então que dia é hoje? (...) Que data vamos colocar no nosso quadro?*" As crianças, em maioria, respondem que é quarta-feira, dia 28 de Fevereiro de 2007. A professora Rita continua a perguntar: "*Como se chama ao ano em que o mês de Fevereiro tem apenas vinte e oito dias?*" As crianças respondem que é um ano bissexto.

[...]

Ainda junto do quadro de giz e, de frente para todas as crianças, a professora diz: "*Hoje vamos começar com uma canção infantil? (...) Alguém quer tentar adivinhar qual é?*" As crianças ficam entusiasmadas e com ar curioso. Um dos rapazes do 2.º ano diz: "*É a canção do balão!*" A professora com um ar apreensivo diz: "*Será? O que te leva a pensar nessa canção?*" "*Não sei!*" diz o rapaz. A professora, olhando e sorrindo para o aluno, continua: "*Mas deste um palpite! (...) Foi só um palpite?*" O rapaz diz que sim, abanando a cabeça, a confirmar. A professora afirma: "*Então, adivinhaste! (...) É mesmo! É a canção do Balão do João! (...) É uma canção muito simples. Todos vamos cantar esta canção. (...) A canção são só duas quadras e é muito simples e, (...) com certeza, vocês vão cantar melhor do que eu! (...) Vamos cantar com a ajuda do gravador e vai funcionar muito bem! (...) Vamos cantar um bocadinho para aquecer a nossa voz! (...) De seguida, uns meninos farão uma coisa e, outros farão outra!*"

[...]

Quando terminam, estendendo o olhar por todos, diz: "*Já cantámos! (...) E agora? (...) Vamos ver o que vamos fazer a seguir! (...) Os meninos do 2.º, os do 3.º e os do 4.º ano vão tentar continuar o poema! Ele é muito pequenino! (...) Vamos pensar o que dizer mais sobre o João e o seu balão! (...). Os meninos do 2.º ano têm a ajuda da professora Ana!*" (...)

A 'viagem' de hoje começa com um momento de intervenção da professora dirigido a toda a turma. Este momento, dedicado ao calendário, marca o início da manhã e, aparentemente, coloca em igualdade os alunos dos diferentes anos de escolaridade na identificação do dia e do mês. A aquisição destas noções de tempo são importantes mas, por vezes, revelam-se de alguma dificuldade para as crianças mais novas, em geral. Foram os mais velhos a responder acertadamente à data (dia, mês e ano); talvez por esse facto, a preocupação da professora Rita em dirigir as suas questões a todos os alunos e destacar um aluno do 1.º ano para o registo das

<sup>338</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.259 e a p.275.

condições atmosféricas do dia. Da forma como a professora operacionalizou a sua interacção com os alunos, neste primeiro momento, parece-nos resultar uma atitude activa dos alunos na aquisição de noções pessoais e sociais e uma predisposição positiva da turma para o desenrolar do dia.

Curricularmente, a professora Rita assume um sentido interdisciplinar que visa criar espaços, trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas e de integração das diferentes áreas curriculares, com ênfase na Matemática e na Formação Pessoal e Social (o calendário), e nas Expressões Artísticas – Musical, Plástica – e na Língua Portuguesa, vertente oral e escrita (audição e canção, abordagem oral e escrita, desenho).

O processo desenvolvido alicerça-se também na diferenciação das actividades de aprendizagem de acordo com os anos de escolaridade e com as competências dos alunos. Aos alunos do 1.º ano de escolaridade é apresentada uma tarefa diferente a partir da exploração da canção que responde às suas competências: em lugar da produção do texto (continuação do texto da canção) um grupo de alunos realiza um desenho e os dois alunos (da mesa mais pequena) desenvolvem uma actividade de escrita de pequenas frases alusivas à canção. Esta forma de agrupar as crianças, de acordo com as suas necessidades e em função das competências adquiridas, plasma a organização em 'grupos flexíveis de instrução' que permite a reorganização dos grupos *"de modo a adequar as necessidades dos alunos à tarefa a executar"* (Heacox, 2006, p.91). Ao mesmo tempo, permite a utilização de actividades estratificadas que, na perspectiva de Heacox (op.cit., p.96), são tarefas ou projectos diferenciados em resposta às necessidades dos alunos e que têm como intenção estabelecer a *"adequação educacional entre os alunos e as suas necessidades individuais de aprendizagem."*

A abordagem curricular pela diferenciação é um processo que resulta da competência avaliativa da professora e que lhe permite o conhecimento das necessidades dos alunos, aliando-o às exigências do currículo nacional para cada ano de escolaridade. Neste quadro, a professora Rita promove a desocultação do currículo pela definição de percursos diferentes para potenciar, em cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. Tomlison & Allan (2002) designam esta forma de agir como uma resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno e que resulta da prestação de atenção às necessidades de um aluno em particular, ou de grupos de alunos. Trata-se de um procedimento que procura diversificar meios e processos de ensino e de aprendizagem a fim de permitir aos alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *'savoir-faire'* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir objectivos comuns por trilhos diferentes. Também Heacox

(2006) declara que este processo se pode situar ao nível dos conteúdos, dos processos ou dos produtos.

Esta mediação curricular desenvolvida pela professora Rita, de acordo com Tomlison & Allan (2002) pode escorar-se num conjunto de princípios, entre os quais:

- a flexibilidade do processo de intervenção pedagógica na sala de aula;
- a avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;
- a organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para a realização das actividades académicas (variedade de oportunidades de aprendizagem e de propostas de trabalho);
- a adequação e criatividade desafiante das actividades e propostas de trabalhos para os alunos;
- a colaboração activa de alunos e de professores no processo de aprendizagem.

A actividade musical continuou a predispor os alunos para uma atitude positiva. A Expressão Musical, embora não revestisse um formato estruturado e o seu sentido fosse basicamente lúdico, foi o ponto de partida para a exploração, interpretação e produção de texto. Como já referimos, apenas os alunos do 1.º ano não desenvolveram a última componente.

A professora Rita insiste na compreensão do sentido do texto em poesia e, em particular, no enriquecimento vocabular dos alunos, desmontando, para isso, algumas palavras de utilização menos habitual no quotidiano dos alunos. Recorre ao questionamento dirigido a toda a turma e, em particular aos alunos mais novos, do 1.º e do 2.º ano de escolaridade. Ainda neste âmbito, solicita aos alunos a agilização do seu pensamento, levando-os a estabelecer relações com experiências e saberes já adquiridos ou, no caso dos do 2.º, 3.º e 4.º ano, a estabelecerem relações lógicas e sequenciais na produção do texto, já que esta incita à continuação do texto em forma poética que serve de mote à canção. A poesia permite que a criança usufrua prazer, alimente o gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica (Sim-Sim, 2007)

Nas suas estratégias recorre às vivências anteriores dos alunos, nomeadamente apelando às aprendizagens construídas no jardim de infância, o que indicia que a professora promove as aprendizagens significativas e sustenta a sua acção na psicologia educacional de Bruner, Piaget, Vygostky ou Ausubel. Na matriz cognitivista o professor deve ajudar o aluno a aprender a aprender, partindo de alguns pressupostos: o aluno já transporta saberes; a aprendizagem não é uma mera acumulação de conhecimentos; o aluno constrói significados e não é apenas reproduzidor do que lê ou do que se lhe transmite; a aprendizagem resulta de

conhecimentos prévios e a compreensão dos fenómenos ou do conhecimento resulta das relações entre unidades de informação.

Ainda no que à produção de texto diz respeito, salienta-se a necessidade de os alunos mobilizarem conhecimentos prévios e de os seleccionarem, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização (Barbeiro & Pereira, 2007). Para escrever é preciso seleccionar e combinar expressões linguísticas e organizá-las *"numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar"* (op.cit., p.15).

Da leitura da narrativa constata-se a movimentação constante da professora entre as mesas dos diferentes alunos e anos de escolaridade. Nessa movimentação apoia individualmente as crianças, dá orientações, estimula, incentiva elogia os alunos através do olhar ou das interações verbais e, muitas vezes, adopta uma atitude supervisiva. As principais interações verbais manifestam-se através do questionamento baseado nos próprios conteúdos curriculares ou nas experiências quotidianas e aprendizagens prévias das crianças. Quando não obtém uma primeira resposta às questões, reformula-as ou adopta uma atitude de reforço apresentando uma nova questão.

Olha os alunos de frente e nunca deixa de responder às suas solicitações, seja chegando junto deles ou respondendo-lhe do local, da mesa onde se situa. Os alunos do 2.º ano trabalham sob a orientação directa da professora Rita, mas com a presença da professora da equipa dos apoios educativos é esta que apoia directamente e responde às solicitações dos alunos desse ano. A professora Rita apenas se dirige a esta mesa para supervisionar os trabalhos dos alunos e, por vezes, parece que o faz para os alunos não deixarem de sentir a sua presença.

As crianças parecem atentas e envolvidas nas tarefas/actividades propostas pela professora. Trabalham autonomamente na execução da tarefa, embora os alunos do 1.º ano requeiram uma maior atenção da sua parte. Por vezes, solicitam a sua ajuda e algumas vezes parece que o fazem para se sentirem seguros na continuação do seu desempenho. Quando sentem a professora muito envolvida com uma mesa de alunos, que não a sua, tendem a levantar-se e dirigir-se oralmente ou com o olhar à professora.

Falam entre si, mas não o fazem muito alto, à excepção dos alunos do 1.º ano e, em particular, uma dessas alunas.

## **2.2 Segunda narrativa e reflexão: *"Desafios para pensar – à procura de uma medida padrão"***

São 10.25 Horas. A professora Rita vai até à sua mesa e pega num conjunto de materiais (cartolinas A4 de cores variadas e uma carteira). Dirige-se à mesa do 4.º ano e diz, olhando para todos os alunos, que estão a falar um bocadinho alto, olhando-os: "*Não pode haver barulho! (...) Se não ninguém se entende!*". Vira-se só para a mesa do 4.º ano e senta-se entre dois alunos, a Sónia e o João Mário. Questiona o grupo do 4.º ano onde também estão os dois alunos do 3.º ano: "*Nós já estudámos que unidades? (...) Quais foram?*" Um dos rapazes responde: "*Metro, comprimento!*"

A professora, olhando-o responde: "*Calma! (...) Unidades de comprimento, bem (...) quais foram as unidades de comprimento que estudámos?*"

[...]

"*Não, hoje não (...) hoje não! (...) Hoje (...) vamos realizar uma tarefa. (...) Tenho aqui vários bocados de cartolina.*" "*Quantos são?*" Pergunta o Simão, entusiasmado. A professora começa a contar, um a um: "*Um, dois, três, quatro (...) são vários e eu queria que vocês me ajudassem a medir estas folhas. (...) Como hei-de fazer? (...) Um de cada vez!*" As crianças começam todas a querer dar hipóteses, pelo que a professora lhe solicita que fale um de cada vez. O Ilche diz: "*É canja!*" "*Sim, mas como fazemos?*" Pergunta-lhe a professora.

[...]

O Ilche diz que têm que usar uma unidade de medida. A Professora, em tom de voz calmo, olha para o aluno e assevera: "*É isso! (...) Temos que usar uma unidade padronizada. (...) O que é que isto quer dizer? (...) Temos que usar uma unidade que seja igual, (...) na Vargem, (...) em Portalegre, (...) em Lisboa, (...), em Paris, (...) em todo o lado! (...) Para toda a gente se entender! Igual para todo o mundo! (...) Mas agora vão ao intervalo e pensar, (...) descobrir qual será a unidade que nos serve para avaliar a área do nosso rectângulo.*" A professora Rita olhou para o relógio, são 10.50 Horas.

Este foi o momento da área curricular da Matemática; por ano de escolaridade a professora lançou desafios comuns ao 3.º e ao 4.º ano. Aos restantes anos foram colocados outros desafios, embora na mesma área curricular. Os alunos do 2.º ano de escolaridade continuaram a ser orientados e apoiados pela professora Ana.

O clima da sala de aula continua a ser marcado pela empatia e simpatia, pelas interações positivas entre pares, entre a professora e os alunos e os alunos e a professora. A disponibilidade da professora Rita para apoiar, incentivar e dar tempo de resposta aos seus alunos continua a manifestar-se.

No cerne da segunda narrativa colocamos as estratégias metodológicas e as experiências de aprendizagem dinamizadas pela professora e vivenciadas pelos alunos do 3.º e do 4.º ano de escolaridade. As propostas da professora Rita equacionam o conhecimento de conceitos matemáticos, os modos de os representar e utilizar, estabelecendo conexões com outros conceitos e procedimentos (unidades de medida, cálculo de área, situações de vida prática, linguagem e escrita matemática). Delas também decorre um sentido transversal plasmado nas competências de resolução de problemas, de utilização do raciocínio e da comunicação. Se as duas primeiras são indiscutíveis, a importância a dar à comunicação justifica-se pela necessidade de o

aluno expressar as suas ideias, de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar construtivamente nas discussões de ideias, de processos e de resultados.

Lemos (2004, p.98), sugere que a investigação no domínio da teoria dos objectivos tem contrastado dois tipos de objectivos académicos: os de aprendizagem e os de realização em que o comportamento representa o desejo de "*demonstrar capacidades, centrando os alunos na comparação e na competição*". Usando a terminologia da autora, estamos perante a operacionalização de objectivos de aprendizagem já que os alunos são orientados para experimentar, para adquirir algo de novo ou para dominar certas habilidades.

A professora agrupou os alunos do 3.º e do 4.º ano de escolaridade a quem apelou a conhecimentos já construídos na escola e a conhecimentos construídos pela experiência de vida de cada um através da resolução de problemas. "*As cognitive research clarified the demands of expert reasoning and problem solving, interest emerged in distributing the cognitive work*" (Palincsar, 1998, p.350). Ao apelar aos conhecimentos, colocou problemas e desafiou os alunos a discutirem, reflectirem e encontrarem respostas através de um processo estratégico de questionamento. Como referem Vieira & Vieira (2005), inspirados em diferentes autores, as questões também servem para solicitar e encorajar o aluno, para melhorar as suas competências comunicativas e de envolvimento em discussões. Esta também parece ter sido uma das intenções da professora Rita.

Os desafios colocados aos alunos requereram a sua actividade mental em situação escolar numa relação imediata com a resolução de um problema do quotidiano fora da escola. Os mesmos desafios concorreram para:

- a promoção da compreensão de conceitos e problemas em contexto matemático;
- a interpretação e a formulação de hipóteses matemáticas;
- a capacidade de analisar e testar essas hipóteses;
- e a capacidade de resolver problemas, utilizando estratégias adequadas, nomeadamente o raciocínio e a justificação dos passos na resolução de uma tarefa.

A professora Rita explicitou de forma clara as suas expectativas e objectivos, bem como apoiou e valorizou os alunos na realização da tarefa, na explicitação do raciocínio e na transformação da linguagem empírica dos alunos em linguagem matemática.

Como salientam Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, (2008, p.13), "*de um modo geral, os professores estão atentos à importância deste processo matemático na*



*aprendizagem, não só porque os documentos curriculares nacionais e internacionais apontam nesse sentido (ME, 2001; NCTM, 2000; Ponte et. al., 2007), mas também porque os resultados dos estudos internacionais (TIMSS, 1996; PISA, 2003) não são nada animadores no que diz respeito ao desempenho dos alunos na resolução de problemas. A literacia matemática dos alunos é, num destes estudos, determinada pelo modo como usam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes na resolução de problemas".*

No entender das autoras (2008) é, por isso, necessário que os professores diversifiquem experiências que permitam aos alunos desenvolver as suas capacidades de resolução de problemas desde cedo, pois trata-se de uma actividade bastante absorvente que desafia a capacidade de pensar para além do ponto de partida, a pensar de modo diferente, a ampliar o pensamento e raciocinar matematicamente.

Enquadramos nesta matriz a acção da professora Rita, ao intervir no processo de desenvolvimento dos alunos, estimulando as funções em amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. A diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível do desenvolvimento potencial é movimentado através da resolução de problemas com a orientação e colaboração da professora e dos pares (Vygostky, 1979). No estudo apresentado por Cremin, Burnard & Craft (2006, p.114) sobre as 'formas de fazer pedagogia' e as possibilidades de as crianças mais novas, em idade pré-escolar e escolar, desenvolverem o pensamento, as investigadoras afirmam: "*the teachers set up a range of individual, pair and small group collaborative opportunities that sought to help young learners develop their independence and make their own decisions. In addition, it was considered important that children were involved in jointly determining the direction of their work, thus enabling them to exert greater control over their learning.*" A professora assumiu-se como parceira mais experiente na relação com o conhecimento e interagiu com a experimentação dos alunos, ideando a produção e autonomia do seu pensamento.

### **2.3 Terceira narrativa e reflexão: "A partilha – ler e ouvir ler"**

São 14. 15 Horas. Volta-se, de costas para o quadro, de frente para todos e diz: "*Agora já há muitos meninos com uma pausazinha! (...) Lembra-se da canção do João? (...) Todos continuámos a história do João! (...) Vamos ler?*". As crianças, entusiasmadas respondem que sim. Ao entusiasmo das crianças, a professora, com calma, diz, olhando para a mesa do 4.º ano: "*Todos vamos ler! (...) Simão, podes começar! (...) Devagar!*"

[...]

A professora Rita afirma: "*Pronto, muito bem! (...) Já partilhámos os nossos textos.*" É interrompida por uma criança que diz: "*Ainda falta o 1.º ano!*" A professora responde-lhe: "*Os meninos do 1ºano não fizeram. (...) Este era um exercício um*

*bocadinho difícil e para nós ajudarmos a fazer tudo, não tinha graça! (...) Para a próxima, quem sabe? (...) Depois da Páscoa, eles fazem! (...) Agora foram só vocês! (...) Vá Rodrigo, (...) senta-te bem! (...) A tua folhinha já tem nome e data?"*

[...]

São 14.35 Horas.

Como no início da manhã, depois do almoço, a acção da professora foi planeada em função de toda a turma. Chegou o momento de partilhar, através da leitura, os textos construídos pelos alunos do 2.º, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

A construção do texto, desenvolvida durante a parte da manhã, tinha como objectivo dar continuidade à poesia/letra da popular canção "O Balão do João" e foi uma tarefa apoiada pela professora Rita (3.º ano e 4.º ano) e pela professora Ana (2.º ano). Durante a manhã os alunos desenvolveram as suas competências compositivas em poesia, ficando reservado para este momento o exercício de leitura partilhada na turma.

Os alunos mantiveram-se no lugar habitual. Cada aluno, sugerido pela professora, desenvolveu a leitura do seu texto a partir do seu lugar. De uma maneira geral, todos partilham com atenção o processo de leitura e de audição. A excepção é apenas assinalada em alguns alunos do 1.º ano de escolaridade, em especial a Sara que quase sempre apresenta um comportamento irrequieto.

A professora Rita interage com os alunos durante o processo de leitura e, dos seus comportamentos verbais, realçamos: a indicação do nome do aluno que inicia o processo de leitura; a indicação, pelo nome, do aluno que se segue; o incentivo à qualidade do processo de leitura e à audição atenta da leitura dos colegas; o elogio no final da leitura de cada aluno; a chamada de atenção aos alunos menos atentos ou 'irrequietos'. A par destas interacções verbais verificámos também interacções não verbais: chamadas de atenção com o 'olhar' dirigidas a alunos em particular ou a grupos de escolaridade; sorrisos a acompanharem os elogios e os incentivos; acenos com a cabeça em sinal positivo; deslocação entre as mesas, parando junto de alguns alunos com o intuito de seguir a sua leitura ou ajudar na qualidade dessa leitura.

De acordo com Sim-Sim (2007), a leitura da poesia estimula o gosto pela sonoridade da língua e pela própria poesia e, ouvir a sua leitura, ou de qualquer outro texto, é uma tarefa activa no que se refere à comunicação e à própria aprendizagem. As crianças leram e ouviram ler, demonstrando e reforçando competências a esses níveis, mas também ao nível da sua formação pessoal e social: saber estar, saber ouvir, saber esperar pela sua vez, respeito mútuo, valorização do outro.

O estado emocional dos alunos e da professora revelou-se positivo e de interesse. Krapp & Lemos (2002) na discussão e apresentação de alguns estudos sobre o interesse dos alunos como condição e objectivo da aprendizagem escolar, recorrendo aos estudos de Krapp, Hidi & Renninger (1992), identificam três concepções de interesse, relacionadas entre si: o interesse como característica disposicional do indivíduo; o interesse como característica do ambiente de aprendizagem e o interesse como estado psicológico.

A professora Rita concorreu para a revelação de um estado de interesse individual, mas também grupal, sobre a tarefa de leitura e audição da mesma, ou seja concorreu também para o interesse como característica do ambiente de aprendizagem. Neste sentido, no interesse dos alunos e no próprio interesse da professora, verificaram-se dois elementos da sua composição. Como os autores salientam, o interesse compõe-se de duas valências relacionadas, uma com o 'valor' e outra com o 'sentimento'. Na narrativa patenteia-se o 'valor' da leitura e da audição e o 'sentimento' da partilha referido a "*estados positivos experimentados quando o indivíduo está envolvido numa actividade baseada no interesse (...). Assim, as interacções com o ambiente baseadas no interesse caracterizam-se por modos experienciais óptimos que combinam qualidades cognitivas positivas (por exemplo, pensamentos sobre objectivos significativos) com qualidades afectivas (por exemplo, bom humor, cf. Rathunde, 1998)*" (op.cit., p.80 – 81).

O clima exarado na narrativa, embora partindo de uma realização individual, pode concorrer para a realização de algumas características dos ambientes de aprendizagem cooperativa, nomeadamente o sentido de pertença; o sentimento de identidade da turma; o espírito de grupo/turma e a aceitação e valoração de todos os alunos. Na abordagem desenvolvida por Arends (2008) à aprendizagem cooperativa, o autor cita uma experiência de ensino básico baseada em conceitos de cooperação e de aprendizagem cooperativa desenvolvida por Slavin e os seus colaboradores (1995a, 1995b) cujos resultados relevam que os alunos alcançaram resultados significativamente mais elevados, do que outros alunos numa escola tradicional, ao nível da leitura de vocabulário, da compreensão da leitura, da expressão oral, do relacionamento social e da aceitação dos pares.

A professora Rita continua a dar 'tempo e espaço' aos seus alunos. Citando Cremin, Burnard & Craft (2006, p.116), "*(...) time and space were viewed as permeable resources which were stretched and flexed in response to the children's needs and their emergent learning.*"

#### 2.4. Quarta narrativa e reflexão: *"Aprender – das casas até aos rios"*

São 14.40 Horas. A professora Rita senta-se junto dos alunos da mesa grande do 1.º ano enquanto os outros vão trabalhando autonomamente. Questiona os alunos sobre a "habitação" de cada um. Questiona cada um sobre a sua casa.

*"Como é que é a casa da Sofia?"* Questiona-a duas vezes.

A Sofia diz que tem uma cozinha. *"E o que se faz lá?"* Interroga a professora. A Sofia responde e diz que tem uma sala. A professora pergunta o que fazem na sala. Os alunos respondem de imediato que podem ver televisão e estar a conversar. A professora, olhando para a Sofia, questiona-a sobre o quarto, se ela tem um quarto só para ela? E os pais outros quartos? Pergunta à aluna senão tem mais divisões. A Sofia diz que sim. A casa de banho e um sótão. O Rodrigo diz que não sabe o que é um sótão. A professora Rita olha para o Rodrigo e para a Sofia e pede à menina que explique ao Rodrigo o que é um sótão. Sem embaraços a Sofia explica ao colega.

[...]

A professora vai à mesa do 4.º ano que estava a estudar Estudo do Meio. Senta-se ao lado de uma criança e diz: "Espero que já esteja tudo sabido, na ponta da língua! (...) Qual é o rio que nasce em Portugal e que percorre mais quilómetros em solo Português?"

[...]

No quadro/mapa, afixado na parede, solicita aos alunos que um a um vá registando no mapa o seu comportamento do dia.

"Marcelo, pensa bem! (...) Põe a mão na consciência!" O Marcelo leva a caneta vermelha e marca o comportamento. A professora atenta afirma: "Ele foi consciente! (...) Amanhã tem que ser diferente! Amarelos e vermelhos temos que ver! (...) Ou não vão ao intervalo, ou vai um 'escritinho' para casa!" Algumas crianças dizem que isso é melhor não!

"Ainda faltam alguns minutinhos." Diz a professora que marca pequenas tarefas para casa. São 15.30 Horas e o primeiro dia termina aqui!

A última parte da 'viagem' deste dia foi dedicada ao Estudo do Meio.

Com o 1.º ano de escolaridade a professora Rita fez a exploração de um dos conteúdos programáticos, a "Habitação". Esta exploração desenvolveu-se através da oralidade e do desenho, indiciando algum sentido interdisciplinar.

Com todos os alunos do 1.º ano reunidos na mesa grande<sup>339</sup> a professora, mais uma vez, recorreu a duas estratégias principais: o questionamento e o recurso às experiências e vivências dos alunos.

As questões utilizadas pela professora tiveram como objectivo fazer a abordagem do conteúdo sem recorrer à sua exposição. Dessa forma, o conhecimento sobre o conteúdo foi emergindo numa relação com as experiências e vivências dos alunos. Estes foram respondendo com base naquele que é o seu contexto habitacional, colocando a professora algumas questões que tinham como objectivo estabelecer comparações com outros contextos. A forma como a exploração do conteúdo foi

<sup>339</sup> Mesa onde estão as raparigas do 1.º ano.

evoluindo pode enquadrar-se nas propostas humanistas de Rogers (1975), ao nível do ensino centrado no aluno, adaptado às suas necessidades e situando o seu desenvolvimento pessoal no centro do processo de forma integrada e efectiva.

A intervenção da professora permitiu que os alunos fossem revelando, de forma simples, o seu conhecimento e com ele construindo relações com o conhecimento escolar, aumentando-o através da agilização do pensamento na consecução dessas mesmas relações e na resposta aos 'porquês' colocados pela professora. Podemos considerar que esta agilização ocorreu no âmbito de questões de nível não convergente colocadas pela professora Rita. De acordo com Vieira & Vieira (2005), baseados em resultados de estudos sobre o modo e os efeitos da prática do questionamento na sala de aula, este tipo de questões pode concorrer para aprender a usar o pensamento de forma crítica.

A todos foi dado tempo para responder e para desenhar numa perspectiva lúdica mas, sobretudo, de interligação entre as áreas curriculares. Como observa Neelands (2000), citado por Cremin, Burnard & Craft (2006, p.117), *"the true art of teaching lies in the complex tempering of the planned with the lived' and whilst subject knowledge and curriculum content were both engaged with, this was response to the children's identified questions and observe interests."*

O interesse dos alunos redundou na forma empenhada e entusiasmada com que responderam às questões e desenvolveram a tarefa proposta. As questões centradas no quotidiano das crianças funcionaram como motivação, interesse e desempenho cognitivo e criativo, o que confirma a expressão de Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel (2009, p.1): *"research indicates that school tasks interact with student motivation, cognition, and instruction to influence learning and achievement."* Mesmo a Sara, a mais irrequieta, manteve-se atenta e interessada. Por tais circunstâncias, parece-nos que a professora poderia ter levado os alunos a níveis de conhecimento mais elevados e concorrentes para a aprendizagem mais estruturada do seu pensamento.

Com os alunos do 4.º ano de escolaridade a professora Rita promoveu a exploração/avaliação de um conteúdo programático centrado no campo da geografia física – os rios. A exploração/avaliação desenvolvida, também baseadas no questionamento e nos conhecimentos não escolares dos alunos, elegeu como recurso de aprendizagem o manual de Estudo do Meio<sup>340</sup>.

A professora continuou a colocar questões aos alunos sob uma grande clareza, entusiasmo e ritmo, mas dando-lhe tempo para 'estudar a informação do manual',

---

<sup>340</sup> Também com o 3.º ano, no âmbito do Estudo do Meio, as mesmas opções foram eleitas pela professora Rita.

responder e observar as figuras/mapas do manual. No questionamento a estes alunos tentou interligar o seu conhecimento não escolar com o seu conhecimento escolar e fez apelo a conhecimentos já construídos no âmbito deste último. Os alunos foram respondendo positivamente às questões colocadas pela professora, quer apelando às informações do manual, quer às suas figuras/mapas, quer apelando às suas vivências.

As questões colocadas podem considerar-se mais no sentido da verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos a partir do estudo sobre o manual. Assim, utilizando a expressão de Vieira & Vieira (2005, p.58), elas serviram fundamentalmente para a professora *"avaliar ou testar os conhecimentos dos alunos, isto é determinar o que os alunos já conhecem e não conhecem e o que aprenderam e não aprenderam (Correia, 1995; Cunnigham, 1987; Néreci, 1991; M. Sadker e D. Sadker, 1982; Williams et al., 1991). (...) A este nível Williams et al. (1991) reforçam que dois dos propósitos das questões são: avaliar o nível de compreensão dos alunos e providenciar uma revisão de assuntos abordados"*.

Embora a utilização do manual fosse a opção da professora, poderia ter-se revelado mais adequada a utilização de outros recursos, nomeadamente mapas de Portugal e/ou da Península Ibérica e ou a consulta de mapas via Internet, podendo, dessa forma, os alunos demonstrar, através da sua utilização, diferentes competências.

Da narrativa infere-se a dificuldade de gestão de uma turma heterogénea, sobretudo pela necessidade de atenção que os alunos mais novos, do 1.º ano de escolaridade, requerem. Esta ilação não significa que a professora revele dificuldades no controle disciplinar da turma; ao invés, significa capacidade de gestão, de organização da turma e de tentativa de inclusão dos alunos na geração de um bom ambiente de aprendizagem. É aqui que inserimos a prática de autoavaliação do comportamento diário, com particular importância para os alunos do 1.º ano de escolaridade. Pensar a forma como cumpriu diariamente as regras de funcionamento da sala e autoavaliar-se pode ser uma boa prática de reflexão e de construção do *'sentido do ofício de aluno'*.

### 3. O dia-a-dia na sala da professora Rita – o nosso segundo dia<sup>341</sup>

#### 3.1 Primeira narrativa e reflexão: “Março, Marçagão...”

São 9.10 Horas. Todos os alunos estão presentes e sentados nas respectivas mesas. A professora do apoio educativo também está presente. A professora Rita está ao junto do quadro de giz, de frente para toda a turma. Começa por falar com os alunos da chegada do novo mês – Março. Falam sobre a data e professora pergunta aos alunos o que é que têm que mudar na data que está registada diariamente no quadro de giz. A professora apaga a data que está registada no quadro e um dos alunos afirma que têm que mudar o número do dia e o nome do mês. A professora escreve a data por extenso e pergunta o que é que têm que mudar na data só em algarismos.

[...]

Concordante a professora afirma: “*Sim com Sol. (...) Olhem, até há um provérbio muito verdadeiro, do mês de Março.*” Olha com insistência para os alunos do 4.º ano e continua: “*Quem é que o sabe, (...) vá dos meninos mais velhos!*”. O João Mário, do 4.º ano, diz que no mês de Março o dia começa a chover e à tarde fica Verão. A professora insiste: “*Sim, mas o provérbio, (...) quem é que sabe?*”

[...]

Os alunos respondem que o céu está nublado mas o sol está a espreitar. A professora vai escrevendo e lendo em voz alta: “*O céu está nublado mas o sol tenta espreitar por entre as nuvens.*” São 9.27 Horas

Estamos num novo dia e logo a ‘viagem’ (re)começa. Nela podemos identificar a rotina matinal – o calendário: o ano, o dia da semana, o mês e o estado do tempo. Nesta rotina identificamos:

- a sua abordagem oral;
- a sua abordagem através do registo escrito no quadro e na folha individual de trabalho;
- a participação da turma centrada na sua heterogeneidade;
- um momento inicial que envolve todos os alunos, pré-disponibilizando-os para o resto do dia.

Identificamos evidências de uma das narrativas anteriores<sup>342</sup>: a importância mas também a dificuldade que as crianças mais novas apresentam na construção de noções temporais não situadas no ‘aqui e no agora’, mas num sistema mais alargado que tem como horizonte o calendário. Como nos diz Sacristán (2005) na sala de aula existe um espaço onde estamos e um tempo onde somos. Neste sentido, a rotina ‘para aprender a estar e a ser’ na sala de aula e no quotidiano não escolar revela-se

<sup>341</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.276 e a p.289.

<sup>342</sup> Primeira narrativa do 1.º dia.

de particular interesse, pois como afirma Durkheim (1993, citado por Sacristán, op.cit., p.143) *"as noções de espaço e de tempo são marcos resistentes que encerram nosso pensamento e toda a nossa vida."*

A estratégia da professora continua a rentabilizar a heterogenia do grupo como factor de aprendizagem, sobretudo nesta questão do calendário, aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelos alunos mais velhos, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, em favor dos alunos mais novos, do 2.º e do 1.º ano de escolaridade. Na sua intervenção regista-se o incentivo e solicitação às crianças dos primeiros anos de escolaridade, embora anua as respostas dadas pelos alunos dos anos de escolaridades sequentes. Esta forma de intervir ou de gerir a aprendizagem da turma pode inscrever-se numa acepção socioconstrutivista em que o aluno pode construir mais autonomia e competência na aquisição de conceitos, noções e atitudes através de processos conjuntos e partilhados entre alunos-alunos, professor-alunos e alunos-professor. A intenção da professora parece ser a de que os mais novos aprendam as noções de tempo, em particular do calendário, através da ajuda dos alunos mais velhos.

A inclusão do provérbio, no quadro curricular da manhã, resulta numa estratégia mobilizadora do conhecimento do tipo empírico (o tempo que faz diariamente, as alterações do tempo climatérico durante o dia) e na desocultação da informação contida no próprio provérbio. Nesse sentido, a professora Rita promoveu, ainda que de forma simples, um exercício cognitivo e de raciocínio individual e colectivo. Concomitantemente, permitiu um espaço e um tempo para a compreensão do enunciado e do seu significado ao promover a capacidade dos alunos em relacionar o conhecimento empírico com o significado das palavras e a funcionalidade da língua.

Salienta-se também a disponibilidade para ouvir os alunos, deixando-os intervir verbalmente, comunicando factos do seu quotidiano para além da escola e ajudando a desmontar o seu discurso de forma a torná-lo lógico e com sentido. A intervenção da Sara é disso um exemplo e a resposta da professora deixa vislumbrar que na sua acção diária presta atenção aos alunos, às suas vivências e as inclui no espaço pedagógico e de aprendizagem. O sentido da responsabilização do aluno pela participação em momentos do quotidiano escolar através da revelação das suas vivências e do entendimento de que estas podem contribuir para o enriquecimento da aprendizagem é também aqui revelado na interacção da professora com a Sara: *"(...) Então para as novidades da próxima segunda-feira a Sara vai ter que trazer essa novidade, (...) o nome da terra onde o avô mora, (...) onde é a praia, está bem?"*

O ambiente da sala continua a exhibir empatia, simplicidade e reciprocidade. As interacções estabelecidas continuam a ocorrer na sua vertente verbal e não verbal.



Quanto à direcção das interacções, continuamos a considerar a conjugação entre o seu sentido unidireccional e multidireccional, não obedecendo o seu conteúdo a esquemas repetitivos de acções, permitindo aos alunos assumir uma posição na sua própria aprendizagem, embora o questionamento e o diálogo seja dirigido em função dos objectivos da professora Rita (Postic, 2007).

### 3.2 Segunda narrativa e reflexão: "O ar ocupa espaço"

São 9.30 Horas. Terminou de registar e, por entre as mesas dos alunos, dirige-se à sua mesa de trabalho. Volta para a frente de todos e junto ao quadro recomenda: *"Agora vão registar a data e o tempo enquanto eu preparo uma actividadezinha. (...) É assim, (...) acontece assim! (...) Hoje vamos fazer uma experiência! (...) Eu não sei se os meninos do 3.º e do 4.º ano fizeram<sup>343</sup>! (...) Se calhar fizeram, pois faz parte do trabalho do 2.º ano! (...) Mas como eu não sabia, (...) vamos fazer todos, pois é muito difícil fazer a experiência só com os do 2.º ano! (...) Pois os outros podem ficar completamente desatentos e só a tentar espreitar o que se passa e (...) eu também não tenho muito bem a certeza se eles a fizeram, está bem?"*  
[...]

Depois de todos estarem calmos, junto à mesa e pegando nos materiais a professora informa: *"Então é assim! (...) Eu trago aqui, (...) era para trazer uma caixinha para cada grupo, (...) mas hoje não foi possível!"* A professora movimenta-se à volta da mesa mas sempre de frente para os alunos e continua a informar: *"Trago aqui umas caixinhas normais e dentro de cada uma vai surgir uma adivinha. (...) O que é que..."* Os alunos do 4.º ano começam a ficar inquietos e a professora olha para a mesa e recomenda: *"Pschiu! (...) Vamos combinar, (...) os meninos do 3.º e do 4.º ano é provável que já tenham feito isto! (...) Como eu já disse, (...) vamos dar mais hipóteses de resposta aos meninos do 1.º e do 2.º ano, 'tá' bem?"* Com uma caixinha na mão, continua: *"Se eles tiverem mais dificuldades (...) vocês dão uma ajudinha. (...) Por que se não a actividade perde um bocadinho o interesse, está bem?"*

Olha para os alunos e recomenda: *"Ninguém abre a caixinha. (...) Eu vou passar a caixinha, (...) é uma caixinha de fósforos! (...) O que é que lá estará dentro, que vazio cabe cá e cheio não cabe? Ninguém diz!"*

[...]

A professora começa a recolher as caixas que tinha distribuído e informa os alunos: *"Depois, (...) amanhã, dou-vos o balão."* Desloca-se para a mesa onde estão os materiais para fazer as experiências e acrescenta: *"Amanhã continuamos com o balão. (...) Pode haver aqui meninos que ainda não estão muito convencidos que o ar ocupa espaço. (...) Ou já estão todos convencidos?"* Os alunos dizem que sim e ela acrescenta: *"Vamos fazer outra experiência para vos provar que o ar ocupa espaço."* Desloca-se junto da bancada onde está a bacia e a torneira. Enche um tabuleiro de vidro com água. Os alunos estão atentos e um do 4.º ano adianta: *"A água também ocupa."* A professora sorri e diz: *"Ah pois, a água também ocupa espaço! (...) E nós, ocupamos espaço?"* Todos os alunos respondem que sim. São 9.55 Horas.

<sup>343</sup> No ano anterior estes alunos foram orientados por outra professora.

A professora Rita (re)organiza a turma para a concretização de uma actividade inscrita na área curricular do Estudo do Meio. Trata-se de uma experiência que pretende demonstrar uma das características do 'ar' – o ar ocupa espaço.

Apesar da planificação da professora evidenciar que a experiência foi preparada para os mais novos, a sua operacionalização incluiu todos os alunos com o objectivo de 'relembrar' conteúdos e/ou experiências já realizadas e de socializar a experiência de aprendizagem, novamente por via da heterogeneidade referida a anos de escolaridade.

Zabala (2001) sustenta que a forma de agrupar os alunos deve atender à sua diversidade e à importância que o professor atribui às propostas metodológicas e aos conteúdos, sejam eles procedimentais ou atitudinais. No caso, a organização em grande grupo/turma foi a opção da professora, privilegiando no entanto, as interacções em dois sentidos – com o grupo/turma e com o aluno. O mesmo autor afirma que este tipo de organização, adequado a actividades conjuntas, quando se trata de expor algo, de distribuir tarefas, de dar explicações sobre algo, também permite outro tipo de processamento de informação ou de realização de actividades se o professor souber instituir o diálogo com os alunos e entre os alunos, se souber atender às necessidades de cada aluno, aos seus estilos e ritmos de aprendizagem.

A experiência realizada pode enquadrar-se no âmbito da resolução de problemas em que todos os alunos foram convidados a 'adivinhar' a resposta ao desafio colocado pela professora Rita: "(...) *Ninguém abre a caixinha. (...) Eu vou passar a caixinha, (...) é uma caixinha de fósforos! (...) O que é que lá estará dentro, que vazio cabe cá e cheio não cabe? (...).*"

O convite feito pela professora sugeriu um conjunto de hipóteses por parte dos alunos dos diferentes anos de escolaridade, sendo as mesmas registadas no quadro pela mão da professora. Para cada hipótese, a professora, tentou desocultar a razão que levou o aluno a equacioná-la e a sugerir-la. Participar e eleger individualmente ou em grupo, no âmbito de uma interacção, hipóteses explicativas ou causais, como salienta Teixeira (2001), no estudo por si desenvolvido, é uma forma de concorrer para a construção do pensamento crítico. Também Cremin, Burnard & Craft (2006, p.109) argumentam que a aprendizagem através de problemas e de hipóteses é uma boa forma de promover o desenvolvimento do pensamento dos alunos, sobretudo se acompanhada de questões: "*What if?*"; "*What is this and what does it do?*" ou "*What can I do with this?*"

Objectivamente, a professora Rita tentou ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de investigar, de formular hipóteses para resolver um desafio (problema), a pensar em possíveis respostas, a sustentar as suas ideias, e a comunicar (Afonso,

2008, baseada em Wenham, 1995, p.3). Apelou à utilização dos sentidos dos alunos, principalmente a audição, para obterem informação que ajudasse na exposição de hipóteses e promoveu o encher e esvaziar do balão para compreensão e fundamentação 'do fenómeno' em estudo. Esta forma de conduzir a acção manifesta-se através de uma influência indirecta (conceito de Flanders, 1965) ou seja, quando solicita as opiniões dos alunos, quando tem as suas ideias em conta e quando os encoraja a participar.

Podemos encarar esta acção como uma tentativa de reflexão sobre as ideias apresentadas. Os alunos foram encorajados a rever o que foi feito e a tomar uma maior consciência da questão em estudo. No entanto, a opção da professora recaiu na realização deste registo/sistematização só depois do desenvolvimento da segunda experiência. Talvez tivesse sido mais propício à sistematização da aprendizagem a realização do registo logo após a descoberta e a constatação da resposta ao problema em cada uma das actividades.

Não foram utilizados recursos laboratoriais no desenvolvimento da actividade. No entanto, a rentabilização de materiais do quotidiano não impossibilitou que os alunos equacionassem hipóteses e encontrassem a resposta ao desafio colocado pela professora Rita. Manifestamente, os recursos utilizados responderam aos objectivos a alcançar, aos conceitos a explorar e à complexidade do processamento da informação, ou seja da eleição do raciocínio e do pensamento para apresentação de hipóteses e para a resolução do problema. Aceitando as explanações de Paulo Freire sobre o que é ser um bom professor (2002) elevamos a sua tarefa, não só a ensinar conteúdos, mas também a ensinar a pensar, devendo por isso, promover e reforçar situações que levem o aluno a pensar criticamente, a estimular a sua curiosidade e a sua insubmissão.

A professora Rita incentiva a participação dos alunos, quer através de interacções verbais, quer não verbais, nomeadamente pelo olhar, sorrir e acenar da cabeça. Estas formas de incentivo dirigem-se aos grupos de escolaridade mas também aos alunos individualmente; neste caso atraindo-os a participar independentemente do ano de escolaridade a que pertencem e fomentando alguns momentos caracterizados pelo pensamento dialógico entre os alunos e os alunos e ela própria. A participação é, como diz Nerici (1991), resultado da adequação de estratégias aos interesses dos alunos e às condições que favorecem a manifestação da sua espontaneidade, da sua personalidade e da sua liberdade de expressão.

Devemos também considerar, uma componente de aprendizagem social nesta narrativa, baseada na estrutura de regras sociais preexistentes. A organização em grupo/turma, a participação de todos os alunos sem condição hierárquica determinada

pelo ano de escolaridade, o modelo de gestão dessa participação e as interações desenvolvidas são factores que determinaram um bom ambiente social na turma e consideraram atitudes de respeito mútuo, de aceitação e de participação. A este propósito e sobre o clima gerado pela professora Rita, evocamos Freire (2002, p.46): *"Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições necessárias em que os seus educandos em relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos."*

### **3.3 Terceira narrativa e reflexão: "Chegou a hora do decímetro quadrado"**

São 13.35 Horas. Todos os alunos vão ocupando os seus lugares. A professora Rita pega num conjunto de folhas A4 (fichas) e informa os alunos, muito calma e pausadamente, andando pela sala até se situar junto à mesa do 4.º ano: *"Vamo-nos concentrar para começarmos o nosso trabalho da tarde. (...) Pschiu!"* O Marcelo, do 1.º ano está irrequieto. A professora olha-o e recomenda: *"Temos que estar todos muito caladinhos!"* Dirige depois o olhar para os alunos do 4.º ano e, muito baixinho mas de forma ritmada, afirma: *"É assim, (...) nós ontem, em Matemática aprendemos..."* *"O decímetro quadrado."* Dizem os alunos.

[...]

A professora Rita leva na mão as fichas que não distribuiu aos alunos do 4.º ano e dirige-se à mesa do 3.º ano. Diz para os alunos: *"Vocês têm isso em meio não é?"* A Catarina acena a cabeça dizendo que sim. A professora dirige-se ao quadro, coloca as folhas/fichas numa pequena mesa de apoio perto do quadro e diz para estes alunos: *"Eu queria que fizessem isso, (...) está em meio! (...) Isto não está começado, (...) se não for de manhã..."*. *"Professora!"* Alguém a chama. Ela responde, virando-se para a turma: *"Eu já vou ao pé de vocês!"* São 14.10 Horas.

O ambiente da sala continua a ser interactivo, de envolvimento e de implicação pessoal e grupal. O episódio que acabámos de narrar centra-se, fundamentalmente numa tarefa de consolidação, sistematização e aplicação de saberes construídos em sessões anteriores e diz respeito a saberes matemáticos.

A professora Rita começa por tentar lembrar conceitos/noções adquiridas sobre a unidade de área – decímetro quadrado. Para o fazer recorre a uma atitude questionadora, que aliás lhe é comum, levando os alunos do 4.º ano a explicitarem e comunicarem o saber construído para posterior aplicação numa ficha de trabalho. Nesse sentido, coloca questões acessíveis a uma interacção assertiva por parte dos alunos, ou seja que parecem corresponder ao seu nível cognitivo e coloca questões cuja resposta nem sempre é completa. A professora assume uma postura simultaneamente de líder e de participante; *"nesta desejável liderança participativa, a*

*pergunta constitui um instrumento que permite manter o grupo coeso e comprometido com as ideias matemáticas em discussão. Desempenha, ainda, um papel provocador e desafiador do pensamento matemático dos alunos. A pergunta deixa de ter por objectivo único o teste aos conhecimentos dos alunos para ser o elemento catalizador de uma comunidade de aprendizagem"* (Boavida, et al., 2008, p.64).

As estratégias da professora parecem coadunar-se fundamentalmente com três etapas dos processos cognitivos: (re)lembrar, compreender e aplicar, não descurando também, ao nível da execução da tarefa a capacidade de análise, de síntese e de avaliação. Falkof & Moss (1994), citados em Vieira & Vieira (2005), sugerem, quanto às estratégias que determinam a sequência do questionamento utilizado pelo professor na linha da taxonomia de Bloom ou da taxonomia de Guilford, uma alternativa mais simplificada sequencializando as questões em quatro tipos: *factual* (conhecimento e compreensão/Bloom; cognição-memória/Guilford); *interpretativa* (aplicação e análise/Bloom e pensamento convergente/Guilford); *criativa* (síntese/Bloom e pensamento divergente/Guilford) e *avaliativa* (avaliação/Bloom e afectividade e pensamento convergente/Guilford).

Sobre a oportunidade do questionamento nas aprendizagens matemáticas Boavida et al. (2008), apoiadas em Johnson (1982) e Reinhart (2000), consideram que a arte de questionar para facilitar a aprendizagem não é tarefa fácil e, por isso, sustentam que é fundamental que o professor não coloque questões cujas respostas sejam apenas 'sim' ou 'não'; que dê tempo aos alunos para reflectirem e responderem, que evite questões que incluam a resposta e que evite responder às suas próprias perguntas.

As interacções estabelecidas pela professora, para além do sentido questionador, caracterizam-se pela simplicidade lexical, pela expressividade do rosto e dos membros superiores – braços e mãos – e pelo ritmo e cadência verbal que transmitem calma e uma certa confiança aos alunos, contando estes com tempo para pensar e responder. Estas características, que conferem à professora uma certa clareza, têm sido apontadas na investigação como factores consistentes que intervêm na aprendizagem dos alunos e concorrem para que os mesmos fortaleçam e utilizem as suas estruturas cognitivas numa conjugação intrínseca entre o conhecimento declarativo, o conhecimento processual, o conhecimento conceptual e o conhecimento metacognitivo.

Os alunos continuam a interagir positivamente com os pares e com a professora, exibindo uma certa espontaneidade e disponibilidade para participar e colaborar com a professora. Aparentam responsabilidade pela tarefa e implicam-se na sua execução após a 'desmontagem' do guião de trabalho sob a direcção e orientação

da professora Rita. Nessa desmontagem, a professora, ponto a ponto, vai ajudando os alunos a compreenderem o que é solicitado em cada exercício, fazendo chamadas de atenção sobre a dificuldade de cada exercício e solicitando a capacidade de pensar dos alunos numa resposta conjunta, a partir dos contributos individuais. Tais interações, impregnadas de sociabilidade, e de acordo com as abordagens cognitivas-construtivistas, permitem que os alunos aprendam a pensar e a eleger respostas a problemas (Arends, 2008, apoiado nos estudos de Hicks, 1996; Kosminsky & Kosminsky, 2003 e Palincsar, 1986).

Concomitantemente, Lodewyk, Winne & Jamieson-Noel (2009, p.1), relembram que *"social cognitive theory posits that behavioural, environmental, and personal factors interact reciprocally as students regulate their learning on academic tasks (Bandura, 1986)."* A professora Rita concorre para a aprendizagem dos alunos multiplicando o registo das suas interações por via do questionamento, alterando o modo de formulação e também pela envolvimento afectiva que conjuga na organização e gestão do clima da sua sala de aulas.

### 3.4 Quarta narrativa e reflexão: *"Descer e subir os rios"*

São 15.00 Horas. A professora continua a deslocar-se, de mesa em mesa e continua a supervisionar e orientar os alunos no desenvolvimento das tarefas.

Passados 10 minutos a professora Rita senta-se à mesa com os alunos do 4.º ano, ao lado do Simão. Estes alunos continuam a tarefa denominada "Vocabulário"<sup>344</sup> e continuam a utilizar o dicionário. A professora incentiva-os: *"Vá, têm que ser rápidos, (...) precisamos de continuar!"*

A professora também folheia um Dicionário de Língua Portuguesa. A Sara, do 1.º ano chega junto da professora e agarra-se ao seu pescoço, parecendo necessitar de atenção, carinho e afecto. A professora ri-se para ela e coloca-lhe o braço à volta da sua cintura. A Sara mostra contentamento e a professora afirma com carinho e olhando para a câmara de filmar: *"Está cansada!"* A professora Rita acarinha-lhe o rosto e continua: *"Para estes meninos do 1.º ano isto é difícil! (...) Ela necessitava de dormir um bocadinho! (...) São muitas horas!"*

[...]

*"Ora vamos lá a ver! (...) Sónia este texto está escrito em prosa ou em poesia?"* "Em prosa." Responde prontamente a Sónia. A professora confirma repetindo a resposta da aluna: *"Em prosa. (...) Quem é o autor deste texto? (...) Diz aí João Mário."* O João Mário responde assertivamente. Sempre que questiona um aluno a professora dirige-lhe o olhar.

[...]

Levanta-se e solicita: *"Venham cá os cinco meninos do 4º ano."* Enquanto se vai deslocando para o canto da parede do quadro grande, onde está o mapa de Portugal, as crianças acompanham-na.

[...]

---

<sup>344</sup> Assim designada e registada no quadro pela professora.

Um, a seguir ao outro, os alunos, vão lendo em *continuum*. De vez em quando, a professora Rita levanta os olhos e verifica os outros alunos. O 2.º ano continua com a professora de apoio.

[...]

Agora é a vez da Carolina continuar a leitura do texto. A professora continua atenta, com o rosto apoiado na mão esquerda. A certa altura olha para o relógio e solicita ao Simão que continue a leitura. A leitura do texto terminou e a professora levanta-se, dirige-se aos alunos do 3.º ano. São 15.25 Horas.

O ambiente de ensino e de aprendizagem continua a desenvolver-se sob a supervisão aos diferentes alunos e acção da professora Rita, agora centrada junto dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Os alunos mais novos, os do 1.º ano com seis anos de idade, manifestam algum cansaço que a professora justifica pelo prolongado número de horas que os mesmos passam na escola – desde as 8.30 Horas até às 17.30 Horas. Na verdade, o período lectivo ocorre em cinco horas diárias mas os alunos chegam cedo à escola e nela permanecem até ao final da tarde em actividades extracurriculares.

Os sinais de cansaço são dados por ‘um certo ar molengão’, de sonolência ou através da chamada de atenção à professora com manifestações de afecto, de abraços ou de beijinhos. Foi o caso da Sara, por sinal a menina que raramente está concentrada e a quem muitas vezes a professora solicita um melhor comportamento, seja através de uma interacção verbal (carinhosa mas com voz firme) ou de interacções não verbais (olhar, sentá-la na cadeira, gesto com o braço a indicar que se deve sentar). A professora Rita parece compreender os sinais demonstrados por estes alunos e, por isso, revelando alguma calma retribui-lhe afecto e condescende a esse ar molengão e de sonolência que lhes ‘quebra as energias e o ritmo de trabalho’.

Os alunos do 4.º ano, durante alguns minutos, estão empenhados na procura de sinónimos e na utilização do dicionário. Demonstram destreza e autonomia na manipulação do dicionário o que faz supor que esta estratégia de aprendizagem é comumente utilizada. Esta revelação de autonomia pode conduzir a um maior envolvimento e independência do aluno no seu processo e percurso de aprendizagem; significa conhecer e saber como utilizar recursos disponíveis para aprender de forma autónoma. Momentos como este expressam a consciência de que a aprendizagem escolar não resulta apenas de ‘encontros felizes’ entre os alunos e o professor, mas que, para ela, também concorrem momentos planificados, oportunidades e tarefas que oferecem margem para a actividade auto-estruturante do aluno (Coll, 1994).

Depois deste momento, a professora Rita, reunida com os alunos do 4.º ano, promove ‘uma viagem’ pelos principais rios que podemos encontrar em Portugal

Continental. A 'viagem' opera-se a partir de um texto do manual escolar adoptado e assume-se na interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, os mapas de Portugal e da Península Ibérica, os conhecimentos escolares já construídos e os conhecimentos paralelos dos alunos.

As interacções, em díade, sustentadas de novo por estratégias de questionamento, elevaram as capacidades dos alunos para interpretar o texto, escrito numa linguagem metafórica, desocultando os 'segredos dos três irmãos' (os rios Tejo, Douro e Guadiana). As questões colocadas basearam-se:

- no texto, redundando na capacidade de compreensão, análise e interpretação da linguagem metafórica;
- na relação da informação contida no texto com aprendizagens construídas na área curricular do Estudo do Meio e na utilização de recursos mais intrínsecos a esta área (caso dos mapas).

A linguagem metafórica desafia o raciocínio e a procura de significados através da relação entre os conhecimentos lexicais e as vivências do aluno. De acordo com Hancock (1999), citado por Sim-Sim (2007), a leitura, para além da decifração, mobiliza o leitor a utilizar 'chaves de interpretação' que incluem conhecimentos extra-textuais a partir dos quais é capaz de inferir e apreciar contextos metafóricos, reconhecendo ideias e sentimentos implícitos.

A reciprocidade (pergunta/resposta) utilizada pela professora visou, entre outros, os seguintes objectivos:

- compreender globalmente o texto, ou partes específicas do mesmo;
- desenvolver as capacidades de interpretação, de relacionamento entre a compreensão do texto e as experiências dos alunos (escolares e não escolares);
- explorar o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes e os pequenos detalhes;
- explorar o significado mais profundo do texto (Sim-Sim, op.cit.).

A interdisciplinaridade e o recurso aos mapas foi uma estratégia utilizada pela professora que mobilizou, interessou e entusiasmou os alunos, ao mesmo tempo que revelou uma situação de transferência de conhecimento, ou seja de demonstração de competências construídas. Como Erlauder (2005, p.115) afirma, baseado em Ronis (2000), a "*verdadeira aprendizagem é a aplicação do conhecimento e das competências em determinados contextos (...).*"

A prática do questionamento, focada no individual e no grupo, conjugou-se com interacções não verbais – olhares, acenos de cabeça, gestos com as mãos, sorrisos. Facilitou tempos adequados para responder e utilizou questões cuja resposta



foi mais óbvia e questões que concorreram para a mobilização de estruturas do pensamento mais elevado.

## 4. O dia-a-dia na sala da professora Rita – o nosso terceiro dia<sup>345</sup>

### 4.1 Primeira narrativa e reflexão: “Entre as viagens pela Língua Portuguesa”

São 9.40 Horas. Começa a ouvir-se falar alto e a professora levanta-se em direcção das raparigas do 1.º ano. Bate as palmas uma vez, suavemente e adianta: “*Pschiu! (...) Pschiu! (...) Agora o que é que as amigas têm que fazer? (...) Têm que, com estes bocadinhos, (...) pôr lado a lado de maneira a formar palavras que já conhecem! (...) Só dois quadradinhos de cada vez. (...) Vamos experimentar. (...) Por exemplo, Sofia há alguma palavra que tu conheças? (...) Lê lá! (...) Na...Na...*”

[...]

De repente vira-se para a mesa do 3.º ano e assevera: “*Vocês estão preparados (...) preparem a folha!*” No quadro escreve: *Oiço e escrevo*. Os alunos do 3.º ano preparam e escrevem na folha Língua Portuguesa, *Oiço e escrevo*.

[...]

Pára junto ao Rodrigo e ao Marcelo do 1.º ano e de cócoras de frente para eles. Com os rapazes do 1.º ano lê o conteúdo da ficha que lhe tinha distribuído. Vem buscar a cadeira onde esteve sentada na mesa do 4.º ano e senta-se junto à mesa dos dois rapazes e de frente para eles, pergunta: “*Quem é que foi beber água?*” O Rodrigo responde. Ela pergunta: “*Como é que se chama o Rio, Marcelo?*”

[...]

A professora sorri para o menino e levanta-se para a mesa das meninas do 1.º ano. Chega e diz para a Sofia: “*Oh Sofia (...) eu não conheço essa palavra! (...) Lê lá...*” Vira-se para a Sara e olha para o seu trabalho: “*Andas lá perto Sara! Não é com este pedacinho (...) mas é com um bocadinho parecido! (...) E para tu estares a trabalhar é assim!*” Pega nos bocadinhos das palavras e alinha-as ao lado da aluna. Recomenda: “*Os bocadinhos todos virados para cima, senão como é que tu os vês? (...) Como é que tu os vês? (...) Tem que ser tudo assim! Vá, (...) vamos lá a descobrir! (...) Vamos lá a pensar!*” Sugere às três meninas do 1.º ano.

[...]

Volta-se para a mesa do 3.º ano e pega no livro do António. Com o livro na mão, está ainda atenta à mesa do 1.º ano. Começa a ditar: “*A água do mar (...) deixam uma linha, (...) deixam um dedinho!*”

Vem junto dos rapazes do 1.º ano que estão de pé e recomenda: “*Vá, vamos lá sentar no teu lugar! (...) O nome e a data!*” Olha para a mesa do 4.º ano e volta para a mesa do 3.º ano. Continua a ditar: “*Eu sou a água do mar.*” Vai ditando mas está atenta ao 1.º ano e diz: “*Boa, a Sofia descobriu outra! (...) Mas tens de ler!*” Continua a ditar aos do 3.º ano e vai apoiando as meninas do 1.º ano.

O ditado vai sendo ‘cortado’ por chamadas de atenção a outros alunos, de outros anos de escolaridade e vai dizendo: “*Eu agora não posso ir aí! (...) Tens que esperar!*” Passaram 10 minutos. O ditado acaba e sugere aos alunos do 3.º ano que procedam à sua correcção. Sugere que troquem as folhas entre eles e que recorram ao livro para fazer a correcção.

[...]

São 10.20 Horas. O trabalho com o 1.º ano, com as raparigas, absorve toda a atenção da professora.

<sup>345</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.290 e a p.308.

A manhã de hoje continua a revelar uma dinâmica de sala de aula pensada em função da heterogeneidade da turma e revelada em diferentes actividades e diferentes formas de apoio por parte da professora Rita. A sua forma de planear, na resposta a esta heterogeneidade, torna-se muito exigente na gestão multifacetada e no apoio que disponibiliza aos alunos. Podemos até dizer que o tempo de permanência na sala de aula é um tempo 'em roda viva', em que a professora mal tem 'tempo para respirar'.

A conjugação, no mesmo espaço e tempo, de diferentes anos de escolaridade revela-se um pouco laboriosa para a professora. Os alunos, por sua vez, têm necessidade de aprender a esperar pela orientação que requerem ou que solicitam.

A diferença no comportamento e nas atitudes dos alunos, muito visível entre os do 4.º ano e os do 1.º ano, exige, à professora Rita uma constante conjugação entre o saber científico, o conhecimento pedagógico e a sua competência pessoal e estilo, traduzida na aceitação e gestão moral e afectiva dessas diferenças (Butler, 1984). Também Arends (2008), na sua reflexão sobre o professor eficaz, diz que estes revelam uma disposição positiva em relação ao conhecimento e que dominam, pelo menos, três bases do conhecimento: os conteúdos, o desenvolvimento e a aprendizagem humana e a pedagogia.

As actividades a desenvolver pelos alunos, à excepção dos do 2.º ano<sup>346</sup>, inscrevem-se na área curricular da Língua Portuguesa.

Os alunos do 4.º ano continuam o trabalho de interpretação e de estudo do funcionamento da Língua Portuguesa sobre o texto já iniciado no dia anterior. Após a leitura do texto, em roda, sob a orientação da professora, 'desmontaram' uma ficha de trabalho a que passaram a responder, relacionando a escrita com as aprendizagens efectuadas. Nesta fase, a tarefa é desenvolvida em autonomia sob supervisão da professora Rita.

Os alunos do 1.º ano, mais uma vez, respondem a diferentes tarefas: as raparigas são chamadas a formar palavras por si já conhecidas, conjugando pedacinhos de papel/sílabas que têm de recortar, ler, colar e copiar. Os dois rapazes desenvolvem um trabalho de leitura em autonomia que depois é rentabilizado pela professora para um momento de interpretação oral com os dois alunos. As actividades propostas, embora recrutando diferentes desafios, perspectivam o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Com as meninas, o processo é encarado como uma reflexão sobre a língua (Duarte, 2008) orientada pela professora: as alunas observam os dados (as sílabas

---

<sup>346</sup> Com a professora Ana trabalham actividades de cálculo, utilizando o computador multibásico. Área curricular da Matemática.

fornecidas pela professora), formulam hipóteses (de conjugação das sílabas) e testam a conjugação de sílabas para formar palavras já conhecidas. De acordo com a mesma autora (op.cit), os alunos são chamados a agilizar competências cognitivas gerais pela observação, pela sua capacidade de generalização e de resolução de problemas. As actividades desta natureza, de (re)construção silábica, fomentam o reconhecimento das palavras no seu registo oral e escrito, possível através de mecanismos cognitivos, incluindo os que dizem respeito à construção do pensamento.

Durante a tarefa as alunas revelaram alguma dificuldade; primeiro nas etapas para a sua operacionalização, depois, na conjugação das sílabas para a formação da palavra. Em resposta a esta dificuldade a professora Rita foi elegendo diferentes dispositivos pedagógicos, verbais e não verbais, que ajudassem a revelar o protagonismo das alunas na situação de aprendizagem através do *"desequilíbrio óptimo (...) que resulta da ênfase piagetiana nos conceitos de conflito e de descentração cognitiva como mecanismos potenciadores do desenvolvimento"* (Trindade, 2002, p.33), através da agilização da capacidade para aceder a uma fase ulterior de desenvolvimento (Doise & Mugny, 2002).

A Catarina e o António, do 3.º ano, após tempo para estudo de um texto, desenvolvem uma tarefa designada 'Oíço e escrevo'. Enquadramos esta tarefa no campo das competências gráficas (relativas à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita) e ortográficas (relativas às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua) (Barbeiro & Pereira, 2007) utilizadas a partir da concentração para ouvir o texto do manual 'ditado' pela professora.

Salientamos a opinião dos autores citados (op.cit., p.15) sobre a urgência da automatização deste processo: *"Com o avançar no nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspectos mecânicos e convencionais (...) são automatizados, sem necessidade, a cada passo, de um processamento ou decisão consciente. Essa necessidade de reflexão acerca das formas das letras ou da ortografia das palavras só ocorre quando aparece um problema, desencadeado por uma dúvida ou por uma falha durante a produção"*.

O ambiente da sala de aula, no momento desta tarefa, não nos pareceu o mais adequado. A professora, por necessidade simultânea de supervisão ou de orientação de outros alunos, foi 'cortando' o ritmo da tarefa e, conseqüentemente, a concentração auditiva dos alunos.

O momento da revisão (de conhecimento de tipo procedimental), apenas sobre os aspectos ortográficos, foi feita pelos próprios alunos, recorrendo à comparação com o texto do manual. Este procedimento pode ser importante e contribuir para a

consciência do aluno sobre as suas capacidades e como oportunidade para aprender a aprender.

As interações verbais e não verbais protagonizadas pela professora Rita continuam a manter-se e a dar espaço e tempo aos alunos para pensar e agir num processo socializador mas igualmente individualizado.

#### **4.2 Segunda narrativa e reflexão: "Às voltas com o metro quadrado"**

São 11.15 Horas. Todos estão acomodados, em silêncio, sentados em círculo, a professora Rita, de joelhos entre o António do 3.º ano e a Sónia do 4.º ano diz: "Nós, outro dia (...) foi ontem? Ou foi quarta-feira? (...) Estivemos a aprender o quê?" Eles respondem que foi o decímetro quadrado. A professora, com a cabeça acena que sim mas afirma: "Uma unidade de área que se chama (...) decímetro quadrado." Eles repetem e ela continua: "O decímetro quadrado não é mais, (...) eu tenho aqui material (...) que já é velhinho (...) mas tem sido bem tratado e tem resistido!" De uma pasta que está no chão junto dela, retira um quadrado e afirma: "Tem os mesmos anos que eu tenho de professora. (...) Já são muitos!" Os alunos estão atentos, ouvem-na e olham para o quadrado. Prossegue, expondo o quadrado ao olhar dos alunos: "Eu tenho aqui o quê? (...) Um quadrado (...) com um decímetro quadrado." Os alunos vão repetindo o que a professora diz. Esta continua: "Ora, se eu quiser medir a área desta sala que é o refeitório iria ser complicado ou fácil medir com o decímetro quadrado?"

Está de joelhos e com o quadrado visível para todos. Os alunos respondem que seria complicado e ela repete: "Seria complicado! (...) Bem podia eu fazer decímetros quadrados!" O Simão interrompe-a e adianta, mexendo na régua: "Melhor o metro quadrado." A professora acena-lhe que sim com a cabeça e prossegue: "Bem podia eu fazer decímetros quadrados, para cobrir todo o refeitório! (...) Então, eu tenho alguns, (...) alguns estão assim um bocadinho estragados, (...) mas a maior parte ainda estão em bom estado, (...) mas estão velhotes! (...) E o que é que nós, (...) porque é que nós viemos para aqui? (...) Há uma para não pormos, para não perturbar o trabalho deles e estarmos mais à vontade!" Vai pegando numa das régua enquanto fala. Continua: "E temos mais espaço livre. (...) Vamos construir uma unidade de área (...) maior que o decímetro quadrado. (...) Então vamos construir o que?" Alguns alunos diz: "O metro quadrado."

[...]

Os alunos começam a retirar do monte alguns quadrados, a mexerem e a observarem. Ela informa: "É assim, (...) não, não (...) não se pode passar aqui por cima<sup>347</sup>. (...) Agora vai a Catarina preencher uma fila de decímetros quadrados. (...) Entretanto, (...) espera aí! (...) Agora surgiu-me uma dúvida!" A aluna tinha começado. Todos olham para a professora que pergunta: "Quantos é que a Catarina vai pôr? (...) A Catarina vai pôr todos numa fila da mesma cor!" Ouve-se um aluno que diz: "Dez." Outro diz: "Vai por dez em cada lado!"

[...]

O João Mário já estava a terminar e a professora Rita insiste: "Vamos lá ver se agora respondemos a esta pergunta. (...) Estamos a construir ..." Os alunos respondem: "Um metro quadrado." Ela confirma: "Um metro quadrado. (...) O que é que vocês acham? Que parte do metro quadrado é que nós já construímos?" Uns alunos respondem: "Metade." O Simão afirma: "Zero vírgula cinco." A professora diz:

<sup>347</sup> Alguns alunos estão em cima da régua e do metro.

"Ou seja, não vamos (...) metade, (...) construímos metade. Então vá, (...) Ilche outra fila." É o que o rapaz faz. A professora salienta a cor branca dos quadrados e que não chegou o papel de lustro para todos.

[...]

Vai olhando para todos os alunos. O Simão responde um  $dm^2$ . Outros acompanham-no e a professora também. Ela continua: "Aqui não vos vou dar um metro quadrado (...) que isso não é praticável, (...) mas podemos (...) com estas cem peças (...) fazer aqui uma construção certinha (...) e continuamos a ter o quê? (...) Uma figura com um metro quadrado de área!" Os alunos repetiram a última parte da resposta. A Carolina diz: "Porque não tiramos nada do quadrado." A professora confirma dizendo: "Não interessa, a disposição não é? (...) Não têm que estar organizadas num quadradinho."

Baixa-se e, mexendo nas peças, diz: "Se eu (...) esta fila amarela, (...) por exemplo (...) ajudem lá só a mexer na amarela. (...) Só na amarela! (...) Por isso é que as régua davam jeito (...) é que não as deixavam fugir!" O João Mário e o Simão tornam a colocar a régua e o metro. Ela continua: "Só na amarela." O Ilche diz: "Era igual, era igual na mesma! (...) É um metro quadrado, isso!"

[...]

O João Mário intervém questiona: "Professora, se nós acrescentamos aqueles quadrados todos, o que é que fica?" Ela está de novo de cócoras, e levanta-se: "Aqueles todos? (...) Oh filho fica ..." O Ilche diz um decímetro quadrado. A professora: "Não, (...) vamos lá a analisar a questão dele, que a questão dele é pertinente! (...) Deixamos de ter um metro quadrado. (...) Podemos fazer esse exercício, (...) desculpa lá! (...) O que temos aqui?" O Simão diz que é um metro quadrado. Ela confirma e continua: "Então (...) se eu acrescentar aqui o quê?" Tem na mão mais 1 decímetro quadrado. Os alunos olham e dizem "Um  $dm^2$ ." A professora Rita confirma e continua: "Eu deixo de ter o quê? (...) Não estejam a misturar as peças!" O Simão responde: "Um metro e um virgula um..." A professora desloca-se para o quadro e diz: "Então vamos lá ali ao quadro ver!"

[...]

São 12.00 Horas e chega a hora do almoço.

A narrativa anterior mostra-nos um momento de aprendizagens no âmbito da área curricular da Matemática em que estão envolvidos os alunos do 4.º ano e do 3.º ano de escolaridade e a professora Rita. O conteúdo 'unidades de área – metro quadrado' destina-se em particular aos alunos do 4.º ano, decidindo a professora, aproximar cognitivamente os alunos do 3.º ano ao mesmo conteúdo.

A actividade planeada pela professora Rita desenvolveu-se fora da sala de aula, no refeitório, rentabilizando os recursos físicos da escola em prol da aprendizagem dos alunos. De acordo com a professora, o espaço do refeitório iria possibilitar uma maior concentração dos alunos envolvidos e não perturbaria os outros e, possibilitaria, em simultâneo, a utilização de recursos diferentes numa relação com o espaço disponível e o tipo de objectivos de aprendizagem a desenvolver.

Podemos caracterizar o momento de aprendizagem, plasmado na narrativa, como sendo do tipo grupal mas favorecendo a construção individual do conhecimento. Coube à professora promover a aprendizagem activa dos alunos "possibilitando-lhe

*experienciar directamente sobre os materiais, os objectos, (...) e as situações, provocando um grau óptimo de equilibração cognitiva"* (Sousa, 1993, p.132).

Ainda para o âmbito da acção da professora parece ter concorrido, na linha de pensamento de Vygotsky, a ideia de que a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social, na qual se desencadeiam ou emergem processos activos, de relação e de interacção.

Em colaboração e, sobre a direcção ou ajuda, a criança consegue resolver problemas mais difíceis do que aqueles que resolveria individualmente (Vygotsky, 1997).

A exploração do conteúdo curricular, desenvolvida pela professora Rita, elegeu tais processos que a literatura menciona, entre outros, como fundamentais para a aprendizagem do pensamento crítico. A aprendizagem apoiada na interacção entre os alunos promove um maior uso do raciocínio de alto nível e de pensamento crítico pois, a interacção em situações dialógicas permite a verbalização de opiniões, a exposição dos processos utilizados na tarefa ou a exposição dos processos cognitivos utilizados (Johnson & Johnson, 1994). Também em resultados de estudos desenvolvidos por Doise, Mugny (2002) e por Perret-Clermont (divulgado por Morgado, 1988), as interacções sociais são apontadas como promotoras do desenvolvimento cognitivo. As crianças que trabalham em interacção alcançam mais progressos cognitivos do que as que desenvolvem tarefas exclusivamente de forma individual.

As interacções verbais, que mais uma vez elicitam o questionamento, promovem a aproximação dos alunos ao conteúdo e proporcionam uma dinâmica pedagógica orientada para a resolução de problemas. Neste quadro, a observação, o levantamento de questões e as hipóteses dos alunos, mas também da professora Rita, na resolução de um problema real são um forte contributo para a exercitação do raciocínio, e do pensamento lógico e crítico. Ao invés de uma interacção unívoca, a professora, em interacção dialógica, serviu de guia e de facilitadora da aprendizagem do conteúdo e da utilização do pensamento na resolução de um problema.

Proporcionar tarefas que desafiam o conhecimento no âmbito da Matemática permite estabelecer conexões, no âmbito ou fora desse mesmo conhecimento, e estimula a argumentação e a comunicação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento independente e crítico (Boavida et. al., 2008).

Os alunos permaneceram motivados e implicados na resolução do problema. O *'ofício de aluno'* foi desenvolvido em participação e construção partilhada do conhecimento através da agilização das capacidades para pensar de forma estruturada e reflexiva.

### 4.3 Terceira narrativa e reflexão: "Desenhar e jogar com os balões"

São 13.40 Horas. Todos os alunos já estão na sala e nos seus respectivos lugares a aguardar as informações/orientações da professora Rita que, no início da tarde, lhe reserva a proposta de actividades de carácter mais lúdico e expressivo.

[...]

"Se não se acalmam não podemos começar e temos coisas muito boas para fazer! (...) Alguém se lembra do que eu disse que íamos fazer? (...) Disse antes do almoço." A professora estende o olhar pelas diferentes mesas e anos de escolaridade. Os alunos do 4.º ano começam a ficar entusiasmados e alguns deles afirmam que se lembram e que a professora falou nos balões. A professora continua: "Isso mesmo! (...) vamos fazer actividades com os balões e (...) acho que vocês vão gostar muito! (...) Sara! (...) Pára quieta!" A aluna continua a mexer-se na cadeira e a mexer nos materiais que tem em cima da mesa.

[...]

A professora retira um balão de cor vermelho de dentro do saco e mostra-o a todos. Pergunta: "Sara, (...) de que cor é o balão? (...) Acalma-te e responde!" A professora fala calmamente e de maneira afável. A Sara responde que o balão é vermelho e pergunta à professora: "Não há mais? (...) É só um!" A professora responde: "O que é que vocês acham? (...) Só cá está dentro este balão? (...) Não há mais?" O entusiasmo dos alunos é muito e, quase em simultâneo, todos dizem que há mais balões dentro do saco. A professora acena com a cabeça de forma concordante e diz: "No saco há muitos balões! (...) Quem é que adivinha quantos balões há aqui dentro?" Nas suas palavras existe ritmo mas ao mesmo tempo calma. Ouvem-se diversos palpites: "Dez." "Quinze." "Cinco."

O Simão, do 4.º ano intervém: "São tantos quantos nós." A professora Rita olha para o Simão e pergunta: "Como é que adivinhaste? (...) Explica lá como descobriste?" O Simão sorri e responde à professora: "Tinha que ser um para cada um. (...) Todos temos que ter um balão. (...) Todos temos que fazer a actividade!" A professora anui mas ainda pergunta: "E não podia ser de grupo?" O Simão diz que sim mas que o balão é pequeno e que é melhor cada um ter o seu.

[...]

A professora incentiva: "Vá com cuidado e vão ver o que acontece ao vosso desenho! (...) Vá, cada um tenta encher o seu balão." Os mais velhos estão a conseguir sem dificuldade. A professora pergunta-lhe o que está a acontecer. O Simão responde que o balão está a encher e o desenho a aumentar. A professora pergunta porquê e o aluno responde que é por causa do ar que está a entrar para o balão. A professora Rita dirige-se ao João Mário que também está a encher o balão sem dificuldade e pergunta-lhe: "Porque será (...) João Mário?" O aluno parece que fica a pensar e o Ilche diz para a professora: "Eu sei, eu sei!" Ela responde: "Sim, (...) mas deixa o João Mário pensar um bocadinho!"

Os alunos mais novos estão um bocadinho aflitos! Nem todos conseguem encher o balão, ou têm dificuldade. A professora Rita incentiva-os: "Vá, tentem, (...) vocês também são capazes! (...) João Mário porque é que será?" O aluno responde que o desenho fica maior porque o balão fica com ar. A professora insiste com os alunos do 4.º ano e os do 3.º ano: "Sim, (...) mas porquê?" Um dos alunos diz: "Porque a gente mete-lhe ar com a boca." A professora sorri e reformula a questão: "Sim, o ar vai lá para dentro e o que é que ele lá faz?" O Simão, entusiasmado, responde: "Já sei, já sei! (...) Porque o ar ocupa espaço!"

A professora Rita sorri e elogia: "Muito bem! (...) Porque o ar ocupa espaço. (...) Ouviram? (...) Porque o ar ocupa espaço! (...) Se tiráramos o ar, se (...) despejarmos o balão..." O Ilche intervém: "O desenho fica mais pequenino." A professora acena concordante com a cabeça. Solicita aos alunos: "Experimentem lá todos! (...) Quem já



*encheu o balão agora esvazia o ar, (...) o que é que acontece?"* Os alunos enchem e esvaziam o balão e tecem comentários sobre o tamanho dos desenhos.

[...]

Quando todos os alunos têm o balão cheio e com o nó, a professora informa-os: *"Atenção, (...) têm que ter cuidado, senão o balão rebenta! (...) Têm que o tratar bem que ainda vamos ter que fazer um jogo com os balões!"* Os alunos continuam entusiasmados e expectantes.

[...]

Após o jogo, a professora permite que os alunos brinquem livremente no espaço de recreio até às 14.50 Horas. Durante esse tempo observa-os nas suas brincadeiras, responde a solicitações dos alunos no âmbito do jogo desenvolvido e supervisiona o comportamento dos alunos.

O início da tarde patenteou um ambiente mais lúdico e criativo, embora sem deixar de lado a relação com conceitos curriculares já adquiridos anteriormente.

O quadro de interações continuou a revelar-se positivo, dinâmico e favorecedor de uma cultura de participação, tanto dos mais velhos como dos mais novos. O elogio e o incentivo fazem também parte da estrutura pedagógica desenvolvida pela professora Rita. Como é mencionado por Wood (2003), o elogio e o incentivo ou estímulo confirmam a relevância do que a criança faz ou diz e funcionam como um sinal de que ela deve seguir em frente.

Ainda no âmbito das interações, manifestam-se também valores de solidariedade e de inter ajuda entre os alunos mais velhos e os mais novos e entre a professora e os alunos. A aprendizagem dos valores insere-se na dimensão formativa do currículo e decorre da ideia de que os valores também se aprendem e dizem respeito às formas de relacionamento das pessoas, das ideias e dos acontecimentos.

A professora Rita continua a usar o questionamento colectivo ou individual como uma das principais estratégias para favorecer a aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento das actividades, conferindo aos alunos tempo para responder e tempo para pensar. O questionamento persiste como estratégia para despoletar o conflito cognitivo ou sociocognitivo dos alunos, favorecendo o seu pensamento construtivo e demonstrando a compreensão da informação.

Na narrativa em análise, observamos uma actividade conjunta para os diferentes anos de escolaridade, desenvolvida em diferentes fases: início ou lançamento da actividade através de interações verbais em díade (professor-alunos; alunos-aluno) e em tríade (professor-alunos-aluno); desenhar nos balões (realização individual) e jogar com os balões (jogo colectivo). Verifica-se a aposta na promoção do desenvolvimento cognitivo e criativo dos alunos por via das interações sociais. Em consonância com Coll (1994, p.93), *"na interacção social a criança aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo as indicações e directrizes dos adultos."* Como

o autor também realça, existe um estreito vínculo entre a origem social da cognição, a interacção social, a aprendizagem e o desenvolvimento: "*Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 1973, p.36)*" (op.cit. p.94).

A orientação da actividade, nas suas diferentes fases, expressa uma dinâmica interactiva e envolvente centrada no entusiasmo, na curiosidade e no interesse dos alunos, que a professora rentabiliza não só para promover a implicação na tarefa mas também para tornar interdisciplinar a própria tarefa.

Alimenta o interesse dos alunos e, a partir desse interesse, leva-os a estabelecer relações com a área curricular da Matemática (tantos ... como), com a área curricular do Estudo do Meio (experiência realizada durante a semana: o ar ocupa espaço) e com a área da Formação Pessoal e Social (solidariedade e inter ajuda entre alunos e cumprimento de regras do jogo). A competência para estabelecer relações, podendo aqui ser entendida como a aplicação de conhecimentos adquiridos em situações diversas, inscreve-se no processo de transferência das capacidades do pensamento crítico.

O jogo desenvolvido no espaço de recreio envolveu todos os alunos e a ele seguiu-se um tempo para brincadeira livre. Brincar, na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, também faz parte do '*ofício do aluno*'! E como eles gostam de brincar!

#### **4.4 Quarta narrativa e reflexão: "*Vamos fazer a avaliação da semana*"**

São 15.00 Horas. De novo na sala e nos respectivos lugares todos esperam pela intervenção da professora Rita. Esta está de costas para o quadro de giz principal e dirige o olhar e as suas palavras para todos os alunos. Como é habitual a sua intervenção oral acontece de forma explícita, em tom de voz calmo e objectivo. Começa: "*Os trabalhos que nós temos por hábito, (...) oh Patrícia ouve lá<sup>348</sup>! (...) Estamos todos cansados! (...) Estamos todos desejosos do fim-de-semana, (...) mas um dos trabalhos que nós temos por hábito fazer e temos que falar a verdade!*" A professora desloca-se para junto da mesa das meninas do 1.º ano. Fica entre esta mesa e a dos alunos do 2.º ano, sem deixar de estar de frente para todos os alunos. Continua: "*Não é todas, todas, todas, (...) temos que ser sinceros, não é todas as sextas-feiras que fazemos! (...) Mas já temos feito, (...) fazer o exame de consciência (...) e (...) vemos o trabalho ao longo da semana. (...) O que é que foi melhor, (...) o que é que correu pior, (...) o que gostámos mais de fazer, o que é que gostámos mais de fazer, (...) o que é que gostámos menos, (...) o que é que teria acontecido de*

---

<sup>348</sup> A aluna, do 2.º ano, estava distraída a conversar com uma colega de mesa.

*melhor, (...) oh filho! (...) Mesmo agora andaste na rua! (...) Estás muito apertado? (...) Então vai lá! (...) Mas vai pensando!"*

[...]

Dado o adiantado da hora, são 15.40 Horas, a professora diz que não vai marcar trabalhos para casa mas recomenda-lhe que devem ler, ler, ler, pois é muito importante. Sugere-lhe que comecem a ler um livrinho de história ou usem o livro de testes da escola.

[...]

Chegámos ao último dia e tempo lectivo desta semana. É também o nosso último tempo dentro da sala da professora Rita.

O último tempo da tarde é dedicado à 'avaliação' do trabalho desenvolvido durante a semana. Trata-se de um momento em que todos os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que *"O que é que foi melhor, (...) o que é que correu pior, (...) o que gostámos mais de fazer, o que é que gostámos mais de fazer, (...) o que é que gostámos menos, (...) o que é que teria acontecido de melhor. (...) O que é que gostavam de ter feito e que não fizeram! (...) Para termos isso em conta na próxima semana."*<sup>349</sup>

Aos objectivos da professora, facilmente acrescentávamos 'o que aprendi', 'o que tive dificuldade em aprender', 'como aprendi' e 'onde ainda preciso de ajuda para aprender melhor'. Acrescentar estes objectivos, podia ajudar os alunos a consciencializar-se com maior coerência da importância do processo de auto-avaliação e daria à professora 'excelentes' notas do que efectivamente os alunos aprenderam, como aprenderam e do que ainda precisam de aprender, pois como salienta Niza (1996) a tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, permite ao aluno a construção de uma dimensão crítica e clarificadora. Para a professora, constituir-se-ia como mais uma nota contributiva para a aplicação da avaliação formativa das aprendizagens e como mais um contributo para (re)dimensionar e (re)organizar a sua prática pedagógica.

Meirieu (1998), no âmbito da avaliação formativa, revela a importância da prática da avaliação descontextualizada e da avaliação como meio de identificar as aquisições. Afirma o autor, que descontextualizar significa utilizar um conhecimento numa outra situação e que identificar as aquisições significa saber nomeá-las, exteriorizá-las, colocá-las à prova, sobretudo à prova do tempo. A professora Rita poderia ter gerido o momento em função destes dois sentidos, confluindo sobretudo

<sup>349</sup> Interacção verbal da professora Rita integrada na narrativa.

para o segundo – levar os alunos a avaliar, identificando também as aprendizagens construídas durante a semana.

A participação dos alunos resumiu-se a eleger, na sua maioria, a actividade mais lúdica e mais recente, como o que mais gostaram de fazer em toda a semana – o jogo com os balões feito minutos antes no espaço de recreio. Mesmo os mais velhos não deixaram de expressar esta opinião, embora, em alguns casos, acrescentassem os resultados que obtiveram nos ‘ensaios’ para as provas de aferição, ou a satisfação pela presença da nossa câmara de filmar dentro da sala.

A unanimidade pelo jogo foi total nos alunos mais novos, não sabemos se por opinião consciente ou, se por influência da resposta que os colegas vinham expressando. Estranhámos o facto de a professora não solicitar aos alunos que justificassem a sua opinião. Em outras ocasiões, a professora Rita demonstrou, por várias vezes, a inclusão do ‘porquê’ nas suas interacções verbais e na prática de questionamento que adoptou em diferentes situações. Talvez o tempo escasso para tal tenha contribuído e não tenha permitido à professora a promoção de conflitos sócio-cognitivos (o confronto entre os pontos de vista dos alunos e o seu próprio ponto de vista).

O tempo dedicado a esta actividade pareceu-nos ‘curto’. A própria professora admite na interacção com os alunos que o tempo é escasso, utilizando, por algumas vezes, a palavra ‘rápido’. Este aspecto fez com que fosse dado aos alunos um tempo de resposta breve (quer no conteúdo da resposta, quer no tempo para iniciar a resposta) e, talvez, se tenha reflectido na acção da professora ao não incentivar, com maior realce, os alunos a uma melhor participação.

Uma melhor participação significaria uma melhor utilização das competências cognitivas, um melhor exercício reflexivo, crítico e de avaliação. Como é sabido, para os momentos de reflexão concorrem processos cognitivos e metacognitivos que ajudam o aluno a usar o pensamento como atribuidor de sentidos, conferindo significados ao que fez, ao que aprendeu, como o fez e como aprendeu. Por isso, o momento vivido poderia sustentar-se numa planificação que elicitasse como maior relevo as estruturas cognitivas dos alunos e a utilização do seu pensamento com um maior sentido crítico. Ou seja, a acção da professora poderia facilitar a utilização das estruturas cognitivas para que o ‘desempenho de compreensão’ não fosse apenas intuitivo, mas como seria de esperar, fosse um ‘desempenho de compreensão genuíno’ (Gardner 1993).

Este espaço de interacções foi conduzido pela professora Rita que foi solicitando a participação de cada aluno. A interacção verbal da professora redundou na indicação do aluno pelo nome, na chamada de atenção para o conteúdo a incluir na

---

avaliação, referindo que quando avaliamos "*não dizemos só as coisas negativas*" e que a avaliação não deve recair só sobre um momento da semana. Em termos não verbais a professora Rita elege o olhar focado em cada aluno como forma de o chamar a participar (quase sempre simultâneo à chamada do aluno pelo nome), as expressões do rosto (ar indignado, sorrisos) e os gestos com os braços, as mãos (em movimentos para cima e para baixo, ou para os lados), o acenar da cabeça com significado positivo ou negativo e a movimentação, ora para junto de uns alunos, ora para junto de outros, tentando ficar sempre de frente para todos.

## 5. O dia-a-dia na sala da professora Rita – Escala de Observação do Estilo de Interação Adulta

A aplicação da Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto teve lugar sobre os dados gerados nos dias 28-02-2007 e 02-03-2007. O adulto sobre o qual a escala foi aplicada é a professora Rita e os resultados obtidos foram os seguintes:

Sobre o item sensibilidade da professora Rita, relativamente às necessidades das crianças, registámos a pontuação máxima (5) sete vezes; a pontuação 4 foi registada 10 vezes e a pontuação intermédia (3) foi registada três vezes. As pontuações 1 e 2 não foram assinaladas.

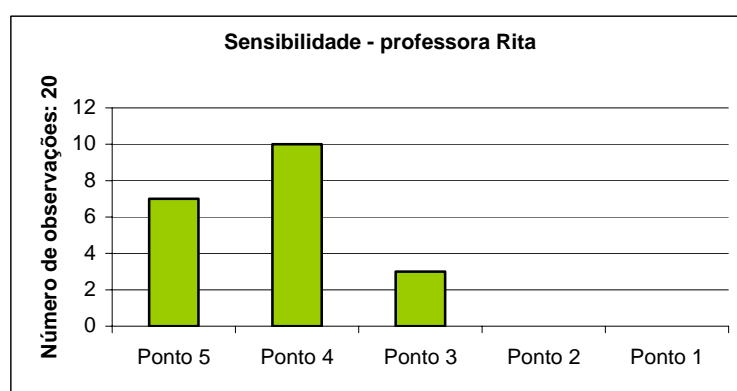


Gráfico 28: Sensibilidade – professora Rita

No que se refere à estimulação proporcionada pela professora Rita apontámos as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) foi registada sete vezes; a pontuação 4 foi registada 10 vezes; a pontuação 3 foi registada 3 vezes; a pontuação 1 e a pontuação 2 não foram objecto de registo.

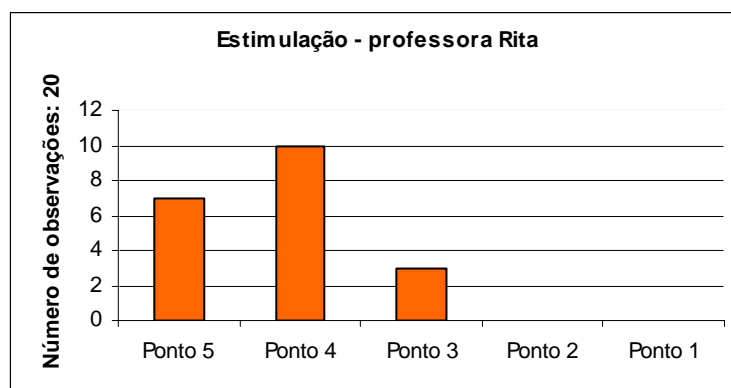


Gráfico 29: Estimulação – professora Rita

O grau de autonomia que a professora concede às crianças foi assinalado com as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) foi assinalada uma vez; a

pontuação 4 foi assinalada sete vezes; a pontuação intermédia (3) foi registada 11 vezes; a pontuação 2 foi assinalada uma vez e a pontuação 1 não foi assinalada.

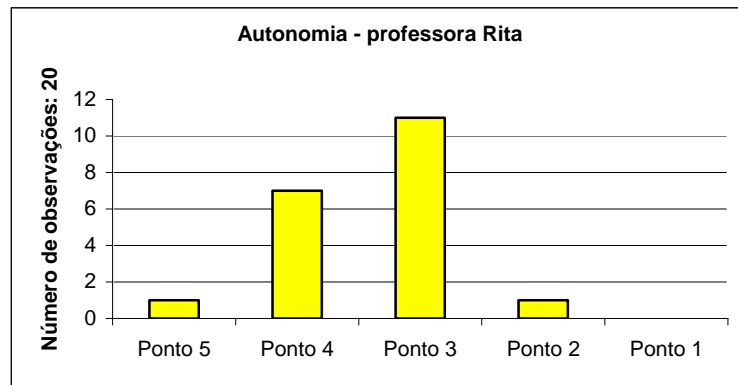


Gráfico 30: Autonomia – professora Rita

No empenhamento global da professora Rita assinalamos os seguintes valores:

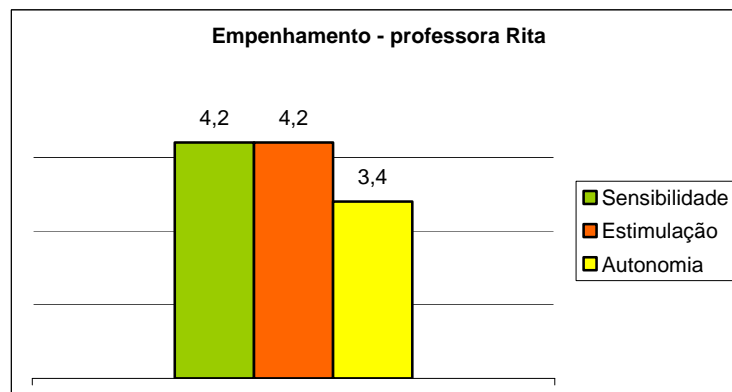


Gráfico 31: Empenhamento – professora Rita

A sensibilidade da professora para com as necessidades das crianças situa-se no nível 4,2, acima do limiar da qualidade e a estimulação proporcionada regista a mesma pontuação. A pontuação média na categoria da autonomia é de 3,4 resultado que fica ligeiramente abaixo do limiar da qualidade.

Nas reflexões desenvolvidas estão plasmados os resultados obtidos na categoria 'sensibilidade' e 'estimulação' que, acabam por validar o conteúdo das mesmas reflexões. Assim, ao nível das interações, revela-se um *'estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras'*.

Do grau de autonomia concedido pela professora, ligeiramente abaixo do limiar da qualidade, infere-se um *'estilo onde não predominam nem as atitudes de empenhamento nem as de falta de empenhamento'*. Esta média reflecte o espaço e o tempo concedido à autonomia das crianças revelado nas narrativas e que se relaciona, sobretudo, com a execução das tarefas propostas pela professora Rita e não, com as

escolhas feitas pelos alunos. Existe incentivo à participação nas actividades, à expressão de ideias, à assumpção de responsabilidades, mas mais ao nível da execução da tarefa. As actividades são propostas pela professora e a autonomia é, principalmente, concedida ao nível da realização individual da tarefa (produção de texto, fichas, desenho nos balões, por exemplo).

A média global para as categorias sensibilidade e estimulação apresenta um valor semelhante (4,2), e não se desvia em demasia dos resultados gerados no Projecto DQP apresentados no Capítulo III do nosso quadro teórico. O valor da média (3,4) na categoria 'autonomia', embora na tangente do limiar da qualidade, valida a tendência que, é ao nível da promoção da autonomia que, em termos genéricos, se constata maiores fragilidades entre os adultos.

O limiar da qualidade, ultrapassado em duas categorias e, ligeiramente abaixo dele, na terceira categoria, expressa um estilo de interacção positivo, podendo a professora Rita aumentar os espaços e os tempos concedidos à autonomia dos alunos, sobretudo no que se refere às escolhas dos alunos, à avaliação que cada aluno pode produzir sobre o seu trabalho, ao encorajamento para resolver conflitos e à aplicação de regras<sup>350</sup>. No entanto, o seu estilo de interacção permite um processo de desenvolvimento curricular interdisciplinar e expressivo de uma intervenção pedagógica baseada na diferenciação e em valores de cidadania democrática. Respeita os ritmos e estilos de aprendizagem das crianças, concedendo-lhe tempo e proporcionando-lhe incentivo e elogio. Concomitantemente, a sua acção eclética, no que aos modos de ensinar diz respeito, premeia a criança em oportunidades para fazer e para pensar.

Não deixamos de considerar que os valores registados poderiam ser diferentes, não fosse a heterogeneidade<sup>351</sup> tão acentuada na sala da professora Rita e não fosse o atendimento aos quatro anos de escolaridade tão premente e diversificado (sobretudo nos períodos em que a professora de apoio a um aluno do 2.º ano está ausente). Os alunos do 1.º ano, sobretudo as meninas, absorvem grande parte do tempo e energia da professora.

---

<sup>350</sup> Este último item, principalmente junto dos alunos do 1.º ano.

<sup>351</sup> Afirmando o sentido positivo da heterogeneidade mas tendo em atenção que a diferença etária, os interesses e competências entre os alunos do 1.º e os do 4.º ano de escolaridade é muito vasta e absorvente.



## 6. Meta-reflexão: ensinar e aprender na sala da professora Rita

O contexto de ensino e de aprendizagem em que a professora Rita interage exprime uma abordagem curricular e pedagógica alicerçada em raízes construtivistas e socioconstrutivistas em que se cultivam formas ecléticas de fazer aprender. A diferenciação curricular é assumida pela professora ao nível dos anos de escolaridade e no âmbito destes, baseando-se num forte conhecimento que detém sobre as competências e interesses dos alunos. Nesse sentido, a gestão curricular a que assistimos revelou-se um processo dialogante entre os conteúdos curriculares e as características da turma, só possível através do conhecimento profissional da professora aliado a uma componente afectiva e de compreensão constantes. Como salienta Onrubia (2001, p.122, apoiado em Coll, 1990, 1991), *"a condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa, realmente, actuar como tal é, portanto, a adequação dessa ajuda à situação e às características da actividade mental construtiva do aluno, em cada momento."*

Ainda a apoiar esse processo de gestão curricular dialogante, a professora integra, sempre que lhe parece oportuno, as experiências de vida das crianças. Solé & Coll (2001) chamam a atenção para a necessidade de incluir no processo de aprendizagem a disponibilidade e os conhecimentos prévios do aluno, actuando o professor como guia e mediador entre a criança e a cultura, favorecendo o desenvolvimento global do aluno.

A prática pedagógica da professora Rita combina segmentos de diferentes modelos de ensino e, por consequência, diferentes oportunidades para aprender. Se em alguns momentos identificamos breves atitudes expositivas da sua parte, outros momentos permitem-nos identificar aproximações ao modelo de ensino de conceitos ou a práticas inseridas no âmbito da aprendizagem cooperativa. Concomitantemente, e de forma transversal a estas diferentes atitudes pedagógicas, a professora afirma a tendência constante para construir as interacções com base no questionamento dialógico – professora/turma; professora/alunos por anos de escolaridade ou professora/aluno. Esta atitude dialógica torna o ambiente de ensino e de aprendizagem participado e interactivo, ao mesmo tempo, que pode contribuir para a emergência de oportunidades para os alunos aprenderem a utilizar o seu pensamento crítico.

O trabalho da turma é organizado de forma metódica, encorajando os alunos a darem o seu melhor e a executarem as tarefas propostas em autonomia. Neste quadro, os alunos são incentivados a partilhar, a pesquisarem, a recordarem, a interpretar, a analisarem e a sintetizarem e avaliarem. O trabalho de grupo

realizado pelos alunos não foi observado. No entanto, observámos a partilha e socialização de produções individuais, bem como a abordagem e exploração de conteúdos pela professora através da emergência da participação dos alunos no grupo de escolaridade (por exemplo, na área curricular da Matemática, na área curricular da Língua Portuguesa e na área curricular do Estudo do Meio) ou na turma (por exemplo, na área curricular da Língua Portuguesa e na área curricular do Estudo do Meio).

É, sobretudo nestes casos, que se verificam oportunidades para que os alunos aprendam a utilizar o seu pensamento crítico. O questionamento orientado pela professora Rita, o tempo dado para os alunos responderem (maioritariamente acima dos cinco segundos), os momentos para participar, interpretar e avaliar, os momentos para observar, levantar hipóteses e tentar responder aos porquês e resolver problemas (no âmbito da Matemática – unidades de área - e das Ciências da Natureza – experienciais com balões) são disso exemplo.

Tendo em consideração que, de acordo com Cremin, Burnard & Craft (2006, p.110), para aprender a pensar é preciso que os professores imbuam a sua pedagogia de alguns momentos fundamentais, nomeadamente, "*posing questions; play; immersion and making connections; being imaginative; innovation; risk taking; self determination*", afirmamos que a professora Rita pode planear e operacionalizar um maior número de oportunidades para a criança aprender a pensar criticamente. Na sua sala, elas existem e os alunos são incentivados à construção do seu pensamento crítico, mas podem tornar-se mais explícitas e transversais.

Encontramos na professora Rita a plasticidade necessária para responder à heterogeneidade da turma (Postic, 1990, aludindo a Flanders, 1967), manifestada nas respostas ao maior grau de dependência do adulto (alunos do 1.º e do 2.º ano) e ao grau de dependência média ou de independência (alunos do 3.º e do 4.º ano). Numa atitude consentânea a professora exerce a sua influência de forma directa ou de forma indirecta. Na terminologia de Flanders a influência directa existe quando o professor afirma as suas próprias opiniões, as suas ideias, quando dirige as actividades dos alunos ou quando critica os seus comportamentos. A influência indirecta traduz-se na solicitação de opiniões e ideias aos alunos, quando as tem em conta, quando os encoraja a participar e quando aceita e clarifica os seus sentimentos.

O estímulo, incentivo e elogio são comuns no espaço dialógico de ensino e de aprendizagem da sala da professora Rita. Nesse espaço também se conjugam outros comportamentos verbais e não verbais. Dos comportamentos verbais destacamos:

- no início de cada actividade a professora informa os alunos dos seus objectivos e propósitos;

- sempre que oportuno explica factos e expõe conteúdos e operações com clareza;
- chama os alunos pelos nomes e interroga-os num sentido individual ou de ano de escolaridade, ou da turma;
- responde às perguntas dos alunos e, por vezes às suas próprias perguntas;
- repete as respostas dos alunos e os pontos chave do conteúdo que está a ser trabalhado;
- repete e clarifica palavras novas e difíceis;
- apresenta exemplos;
- adverte os alunos no sentido de contribuir para a modificação do seu comportamento no contexto da sala de aula.

No âmbito dos comportamentos não verbais, a professora Rita:

- circula por entre as mesas dos alunos para observar e supervisionar e, apenas vem à sua mesa de trabalho, para recolher recursos/materiais de ensino-aprendizagem necessários às actividades;
- situa-se muitas vezes junto ao quadro e utiliza-o para exemplificar, clarificar, registar e sintetizar;
- usa a cabeça para acenar positivamente ou negativamente;
- apoia o seu discurso verbal em gestos com os braços, com as mãos, ou em gestos faciais, incluindo o sorriso;
- dá tempo aos alunos para pensar e dar a resposta às questões colocadas.

O tempo é flexível e a sua gestão parece satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006).

Os alunos da professora Rita sorriem, participam e aprendem num ambiente interactivo de empenhamento e de interesse, afectivo, grupal e individual.

## C) 1.Contexto para ser, estar e aprender: a sala da EB1 CC

### 1.1 Aspectos gerais

Esta EB1 dista da cidade de Portalegre e da sede do Agrupamento cerca de 5 quilómetros e pode considerar-se um meio semi-rural, dada a sua proximidade à cidade.

Funciona num edifício que integra uma sala de jardim de infância que é frequentada por um número diminuto de crianças. Esta sala foi recentemente construída e integrada no edifício escolar, no âmbito de um processo de intervenção da autarquia, procedendo-se à sua remodelação e modernização. Do edifício faz parte outra sala de aula do 1.º Ciclo que, neste ano lectivo, não se encontra a funcionar.

O enquadramento paisagístico revela as suas paredes brancas no verde da flora do Parque Natural da Serra de S. Mamede.

O espaço exterior da escola é partilhado pelo jardim de infância e está agradavelmente apetrechado de aparelhos motores e de jogo. Os espaços polivalentes são também partilhados inclusive na hora da distribuição de refeições.

A sala de aula é da responsabilidade de uma professora do 1.º Ciclo que é apoiada por uma docente da equipa de apoios educativos do Agrupamento em dias alternados da semana. A animadora das actividades extra curriculares colabora regularmente com a professora no quotidiano lectivo. Conta também com uma auxiliar de acção educativa e uma tarefeira que têm a seu cargo a manutenção e higiene do edifício e o apoio às crianças em horas de recreio e alimentação.

Após o tempo lectivo as crianças frequentam actividades extra curriculares, mas não saem das instalações da escola.

A turma é constituída por 15 crianças, sendo heterogénea na sua constituição etária:



Gráfico 32: Distribuição das crianças por idades – sala EB1 CC

Distribuem-se pelo 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade.

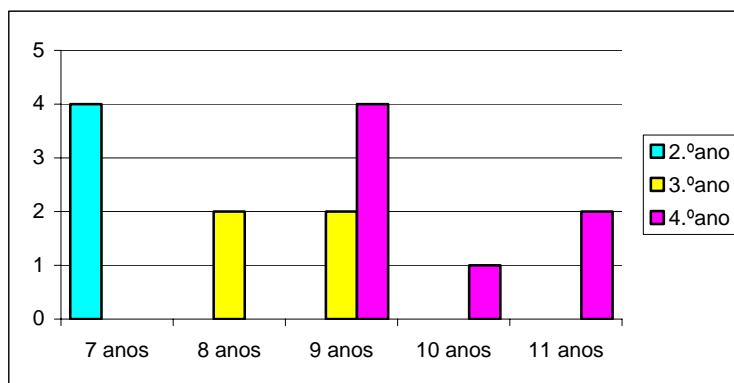


Gráfico 33: Distribuição das crianças por idade e níveis de escolaridade

Todas as crianças têm origens em núcleos familiares de extracto sócio-económico médio. Três são filhas únicas; oito têm um irmão/irmã e duas têm três irmãos/irmãs. Um número reduzido utiliza o transporte escolar da autarquia, um maior número chega à escola acompanhado em carro próprio pelos pais e outro pequeno número chega à escola a pé.

As habilitações académicas dos pais variam entre o ensino básico e o ensino superior (apenas de uma criança).

Todas as actividades curriculares são apreciadas pela turma de igual forma. No âmbito da Língua Portuguesa apreciam os textos livres e a literatura infantil, nomeadamente a leitura a pares. No âmbito da Matemática apreciam actividades com materiais manipulativos. As experiências são as actividades preferidas na área curricular do Estudo do Meio. Na área das Expressões têm preferência pelas dramatizações.

As principais linhas orientadoras e actividades do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola/turma<sup>352</sup> são as seguintes:

**Principais linhas orientadoras, finalidades, actividades, estratégias do Projecto Educativo**

Linhas orientadoras: desenvolvimento total da pessoa; igualdade de oportunidades a nível científico, pedagógico e cívico.  
 Finalidades: assegurar a formação escolar prevista para os diferentes níveis de ensino; promover igualdade nas oportunidades de sucesso educativo/escolar; garantir o domínio da Língua Portuguesa.  
 Actividades: centradas nas características dos alunos e no seu contexto cultural e social.

Tabela 43: Principais linhas orientadoras do Projecto Educativo e do Projecto Curricular da EB1 CC

## 1.2 Aspectos específicos

<sup>352</sup> A Professora definiu os Projectos num só.

A sala<sup>353</sup> é ampla e tem de área 70 metros quadrados. Uma das paredes conta com três grandes janelas que a preenchem na quase totalidade, não fazendo esquecer a flora do Parque Natural e o casario branco que salpica a encosta que lhe fica a sul.

A luz natural é suficiente, sendo apenas necessário recorrer à iluminação artificial em dias muito escuros e sem sol. Para isso, conta com seis lâmpadas do tipo fluorescente.

A sala tem um ambiente agradável, com espaço suficiente para todos e permite diferentes arrumações consoante a natureza das actividades ou objectivos da professora.

A entrada faz-se por uma porta inserida num hall de acesso, comunicando com a outra sala de aula por uma segunda porta interior. O referido hall permite o acesso ao exterior (coberto e descoberto) e a uma zona de instalações sanitárias. Pela porta de comunicação com a outra sala acede-se ao espaço polivalente e zona de refeições, à sala do jardim de infância e a instalações sanitárias.

Na sala encontramos 18 mesas e 26 cadeiras para as crianças, agrupadas por anos de escolaridade<sup>354</sup> e próximas de quadros de giz que servem os diferentes anos de escolaridade.

Por entre os grupos de mesas circula-se com facilidade estando as interacções entre todos os intervenientes facilitadas.

Para arquivo de materiais e de recursos existem quatro armários, fechados mas de livre acesso. Algum material a utilizar está guardado na sala que este ano não funciona.

Este mobiliário é, na quase totalidade, novo e encontra-se em bom estado de conservação.

Dispõe de três computadores com ligação à Internet, colunas de som, uma impressora e uma fotocopiadora que preenchem um dos cantos da sala, junto das mesas do 4.º ano de escolaridade.

Existem livros, jogos diversificados e material para expressão plástica. Conta também com vários jogos informáticos.

Na sala existe material de laboratório bem como três quadros de giz, um de tamanho grande e dois de dimensão média (mas que no seu conjunto têm a dimensão do grande).

Os recursos e os materiais são em número e diversidade adequada, utilizados por livre iniciativa da criança ou por sugestão da professora. Estão arrumados para que a criança lhe possa aceder facilmente.

---

<sup>353</sup> A imagem da sala inclui-se no volume de anexos, p.311.

<sup>354</sup> Ver imagem da sala.

As paredes da sala estão repletas de quadros/cartazes que dizem respeito à aprendizagem de diferentes conteúdos nas diferentes áreas curriculares. Alguns deles têm como objectivo apoiar os alunos em diferentes actividades, podendo recorrer-lhe como meio de correcção ou em caso de dúvida. Encontramos também vários mapas – Mundo e de Portugal.

A professora Luísa, assim designamos a professora responsável pela turma, tem 43 anos de idade. É casada e tem um filho em idade escolar.

Reside na cidade de Portalegre e desloca-se quotidianamente até à escola em carro próprio. O almoço toma-o na sua residência.

Possui um Bacharelato (Curso de Professores do 1.º Ciclo) que adquiriu na Escola do Magistério Primário de Portalegre. Fez, em 2002, um complemento de formação no Instituto Superior de Educação e Trabalho – Lisboa.

Tem 22 anos de serviço e pertence ao Quadro de Zona Pedagógica do Alto Alentejo – Portalegre.

Da sua experiência profissional consta o exercício em diferentes EB1, incluindo uma escola de Intervenção Prioritária, participações em projectos e frequência de acções de formação contínua. No Instituto Superior de Educação e Trabalho realizou formação sobre o currículo e a sua gestão.

Tem colaborado na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cooperando na Prática Pedagógica com a Escola Superior de Educação de Portalegre.

De estatura baixa, é uma pessoa bem disposta, alegre, brincalhona e comunicativa.

### 1.3 O dia-a-dia na sala da professora Luísa – evidências

O dia lectivo começa, como em quase todas as escolas, pelas nove horas da manhã. O horário lectivo estabelecido permite um pequeno intervalo no período da manhã e outro no período da tarde, assim distribuídos<sup>355</sup>:

Manhã	Tarde
9.00 Horas – 10.30 Horas	13.30 Horas – 14.30 Horas
10.45H – 12.00 Horas	14.45H – 15.30 Horas

Tabela 44: Horário lectivo da sala da Professora Luísa

Para além do horário lectivo, às crianças, é oferecido um prolongamento de horário de actividades extra curriculares até às 17.30 Horas, asseguradas pela

<sup>355</sup> O horário é, no entanto flexível, sendo os períodos para intervalo geridos em função das actividades que ocorrem e do ritmo de trabalho dos alunos.

animadora e monitores/professores do programa de actividades extra curriculares da responsabilidade do Agrupamento de Escolas e da autarquia.

A professora Luísa é cumpridora do seu horário e na hora de iniciar todos estão dentro da sala de aula e todos se posicionam na respectiva mesa de trabalho. Os alunos entram na sala de forma ordeira e, por norma, não se assiste a qualquer confusão que a hora de entrar ou de sair pode propiciar.

Este estar calmo, ordeiro e envolto em regras sociais bem determinadas, é comum ao longo do dia. Raramente é preciso chamar a atenção em virtude de uma atitude/comportamento menos adequada. Os alunos comunicam uns com os outros, conversando em tom baixo e, geralmente, apenas o fazem com os colegas da sua mesa de trabalho.

Os que mais gostam de conversar entre si e, por vezes, "*alhear-se*" um pouco das suas actividades ou tarefas são as três raparigas e o rapaz do 2.º ano, talvez, porque sejam os mais novos e, talvez, porque seja o primeiro ano que trabalham sob a orientação da professora Luísa. De qualquer modo, não falam alto nem incomodam outros grupos de alunos, pois apenas entre si se gera um ambiente de brincadeira que nos parece típico pois são os mais novos da sala e, entre eles, está gerada uma cadeia de amizade que já vem desde a sala em que frequentaram a Educação Pré-escolar.

Os grupos<sup>356</sup> revelam saber estar como pessoas-alunos. Demonstram ânimo por participar nas actividades e tarefas propostas pela professora. Não se vislumbram bocejos ou outros gestos que possamos enquadrar num certo tédio pelas actividades.

Têm iniciativa na comunicação com a professora Luísa. Por vezes, durante as actividades, levantam-se do lugar e dirigem-se a ela à procura de resolver uma dúvida ou de ouvirem um "*sim*" ou um "*aceno*" positivo relativamente ao trabalho que estão a desenvolver. Nestas alturas, dirigem-se à professora sem barulho e aguardam calmamente, junto dela, um momento de atenção. No entanto, não podemos considerar que estas "*deslocações*" aconteçam com muita frequência, pois a professora Luísa tem como hábito deslocar-se por entre as mesas de alunos e, não só "*olhar*" o seu trabalho, como sentar-se junto de alunos que, segundo ela, requerem uma maior "*ajuda*". É o caso de um rapaz do 3.º ano e de um rapaz do 2.º ano, junto dos quais se senta com muita frequência.

A atenção ao 4.º ano também é cuidada e atempada. No entanto, conta com a colaboração da Professora da Equipa dos Apoios Educativos que intervém junto de um dos rapazes que está sinalizado como tendo alguns problemas de aprendizagem. Embora a intervenção da professora de apoio seja junto de um dos rapazes ela

---

<sup>356</sup> Grupos por ano de escolaridade.



desenvolve, num quadro de trabalho em equipa docente, a sua intervenção com todo o grupo de 4.º ano. Ou seja, programado o trabalho para o 4.º ano pela professora Luísa, e particularizado no apoio ao aluno pela professora da equipa dos apoios, ela estende a sua intervenção a todo o grupo, deixando à professora Luísa um maior tempo de intervenção junto do 2.º e do 3.º ano de escolaridade. No entanto, nunca a professora Luísa dissocia integralmente a sua atenção do trabalho que o mesmo 4.º ano vai desenvolvendo e que por si foi programado e organizado.

Ainda o 4.º ano, revelador de uma certa autonomia, é por vezes apoiado pela animadora que se disponibiliza para um trabalho de colaboração na sala de aula com a professora Luísa. Sob a sua orientação, a animadora orienta os alunos em determinadas tarefas, quer individualmente, quer em grupos.

A organização e desenvolvimento das actividades de aprendizagem caracterizam-se por serem centradas nas diferentes áreas curriculares, incluindo Língua Materna, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Plástica e Dramática) e nos próprios alunos. As actividades têm um sentido comum a cada ano de escolaridade e são desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. É dada atenção individualizada aos alunos que revelam alguma dificuldade na consolidação do conhecimento, seja num momento intermédio dessa consolidação ou numa fase de sistematização final.

Tratando-se de uma turma com diferentes anos de escolaridade, logo com diferentes conteúdos programáticos no centro das aprendizagens curriculares, a professora opta, em alguns casos, por uma abordagem e exploração comum a toda a turma, diferenciando depois a dificuldade maior ou menor de cada actividade em função do ano de escolaridade. Concomitantemente, a abordagem de outros conteúdos é feita especialmente em cada ano de escolaridade.

A gestão curricular caracteriza-se pela interdisciplinaridade e em função dos ritmos de aprendizagem e realização de actividades de cada grupo de escolaridade. A abordagem/exploração de um novo conteúdo ou a sua continuação é, geralmente, efectuada quando cada grupo conclui a actividade antecedente. À exploração do conteúdo, segue-se quase sempre uma actividade de consolidação de conhecimentos, seja ao nível da Língua Materna, da Matemática ou do Estudo do Meio. Essa consolidação efectiva-se em actividades individuais ou de grupo, podendo revestir a forma de uma ficha de trabalho, uma ficha de informação, um pequeno momento de estudo ou um pequeno trabalho de pesquisa.

As actividades desenvolvidas apelam, fundamentalmente, à resolução de pequenos problemas (caso da Matemática e do Estudo do Meio), à utilização de esquemas de pensamento cognitivo, à expressão criativa, ao sentido de interpretação

e ao sentido da construção do conhecimento por via do trabalho em pequenos grupos. Este sentido transversal e de partilha é estimulado, principalmente, na apresentação a toda a turma dos trabalhos dos pequenos grupos.

No âmbito do Estudo do Meio a abordagem e exploração dos conteúdos efectivou-se através da realização de experiências em que as crianças participaram e através de um trabalho de pesquisa.

No âmbito da Língua Portuguesa a professora desenvolve com insistência a abordagem à escrita e à leitura, nomeadamente através das actividades de produção de texto, de interpretação de texto e de análise sintáctica do texto. A preocupação com a aprendizagem e utilização correcta da língua é, aliás, notória em diferentes actividades e transversalidade curricular.

Os recursos e materiais de aprendizagem utilizados variam entre os livros de texto/manuais, cadernos de fichas de consolidação, fichas fornecidas pela professora, materiais reutilizáveis (caso das experiências), material de laboratório (caso da lupa), meios informáticos com recurso à Internet, e os mapas do Mundo e de Portugal.

A gestão curricular diária, embora desenvolvida a partir de um horário semanal tipo<sup>357</sup>, não é inflexível. A abordagem de novos conteúdos, ou a sua continuação, é feita nos primeiros tempos matinais, embora a intensidade das actividades a desenvolver pelos alunos seja mais ou menos constante.

Os alunos implicam-se nas actividades e o ambiente de trabalho move-se pela calma, empatia e dinâmica positiva imprimida pela professora.

---

<sup>357</sup> Cumprindo o número de horas semanais estipuladas legalmente para cada área curricular.

## 2. O dia-a-dia na sala da professora Luísa – o nosso primeiro dia<sup>358</sup>

### 2.1 Primeira narrativa e reflexão: “Pensar e imaginar sobre as figuras simétricas”

O nosso primeiro dia na sala da professora Luísa começa. Dos alunos apenas se regista a ausência justificada de uma aluna do 4.º ano de escolaridade. A professora Luísa conta com a presença da animadora sociocultural.

Assistimos a uma entrada na sala de aula de forma calma, com a ocupação dos respectivos lugares pelos alunos a que se segue o registo escrito, no quadro, da data e do estado do tempo meteorológico. Este registo escrito é precedido de uma pequena conversa sobre o dia da semana e do estado do tempo. O registo é feito no quadro de giz grande, junto ao 4.º ano, e num dos quadros médios, junto ao 2.º e ao 3.º ano.

Não menosprezando o objectivo de tal actividade, o dia começa quando a professora solicita a todos os alunos que se juntem nas mesas do 4.º ano, junto do quadro grande. Bem sentados, todos de frente para o quadro de giz, calmamente, é distribuído pela professora, a cada um, a folha da actividade de expressão plástica que cada um realizou no dia anterior<sup>359</sup>.

Vai viver-se um momento colectivo, planeado pela professora Luísa, em que a língua materna, a oralidade, a imaginação e a estruturação do pensamento são os objectivos principais.

[...]

Foi assim que a manhã começou! Destes episódios, exemplos seleccionados e apresentados, parece importante considerar:

- o sentido colectivo com que a manhã começou – a partilha de ‘histórias’ construídas por cada aluno, independentemente do seu ano de escolaridade, que se juntam num espaço comum de aprendizagem e socialização;
- a atenção e entusiasmo de todos os alunos, sem excepção, às histórias de cada um, revelando aceitação e reconhecimento pelo trabalho do outro;
- a preocupação da professora no discurso oral dos alunos, ajudando a organizá-lo correctamente, propiciando a construção de competências nessa área;
- a interdisciplinaridade manifestada na rentabilização de uma actividade de Expressão Plástica, realizada no dia anterior, em favor da Matemática e da Língua Portuguesa, na sua vertente oral e na sua vertente escrita;
- o incentivo da professora à imaginação dos alunos, oralmente e através dos gestos, sempre que o aluno mostra inibição ou timidez;

---

<sup>358</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.313 e a p.336.

<sup>359</sup> Trata-se de um trabalho realizado através de uma técnica designada “pintura simétrica”.

- o apelo à estruturação do pensamento, ajudando os alunos na temporalidade, sequencialidade e revelação de consequências a retirar das principais ideias das suas histórias;
- o respeito e concordância com a leitura que cada um faz da sua simetria e pelas principais ideias apresentadas, embora a professora possa, por vezes, ajudar a enriquecê-las e ajudando a 'dar-lhe voz';
- o entusiasmo da professora com as ideias dos alunos que parece funcionar como um estímulo para o aluno que 'conta a história' e para os alunos que 'ouvem a história';
- o ambiente de aprendizagem positivo traduzido na participação de todos e na valorização das ideias;
- a postura de questionamento da professora como forma de incentivo e activação positiva da imaginação e do pensamento mais estruturado;
- a língua portuguesa trabalhada através da participação activa dos alunos na sua vertente oral e escrita (a história oral deu lugar, de seguida, à produção de um texto escrito);
- o encorajamento dado aos alunos para alcançarem o seu melhor;
- a não existência de alunos privilegiados ou hierarquizados por anos de escolaridade – embora tivessem começado dois alunos do 4.º ano a estes foram-se seguindo outros, ora do 2.º ou do 3.º, alternando com os do 4.º ano.

Realça-se, do momento da construção das histórias a partir das simetrias, que a professora Luísa admite que a Sara utilize uma fábula conhecida<sup>360</sup> e a modifique o que pode também contribuir, como afirmam Bruner (1986; 1996), Egan (1991; 1995) e Sutton-Smith (1995) citados por Kishimoto, Santos & Basílio (2007, p.427), para o desenvolvimento e estruturação do seu pensamento.

As actividades propostas podem inserir-se na afirmação de Piaget (1974), a propósito da aprendizagem activa, aqui salientada através de Coll (1994, p.146): "*(...) compreender é inventar ou reconstruir por reinvenção.*"

As mesmas actividades concorrem de forma clara para aprender a estruturar o pensamento, ainda que de uma forma lúdica e criativa, em que a capacidade de 'imaginar e inventar' carecem de uma sequência e cadência racional. Salema (1997), ao explanar a aprendizagem do pensamento, justifica a necessidade de clarificar e granjear compreender, decorrente da necessidade de procurar e evocar ideias ou

---

<sup>360</sup> A Cigarra e a Formiga.

experiências prévias em relação às ideias e aos assuntos, a necessidade de procurar justificações e encontrar ideias-chave.

A actividade proposta pela professora incita ao uso de capacidades do pensamento crítico dos alunos, numa mistura entre o imaginário o criativo e o racional e no uso da transversalidade da Língua Portuguesa, na sua vertente oral e escrita.

Ainda sobre a 'construção das histórias', actividade possível através de um comportamento cognitivo específico, podemos inferir que os alunos estiveram atentos e accionaram a sua capacidade para aprender a estruturar o pensamento, agilizando, nesse sentido, as orientações e sugestões dadas pela professora, bem como as decorrentes do processo de construção e partilha colectiva.

Identificamos, no desenvolvimento da acção, um conjunto vasto de interacções verbais que: explicitam objectivos; explicam factos; designam um aluno, grupos ou o colectivo de alunos para dar uma resposta; de interrogação; de repetição de respostas dos alunos; de repetição de termos novos ou de pontos-chave; de início de respostas que os alunos completam; de expressão de directivas; de chamada do aluno pelo seu nome; de elogios e de encorajamento.

Concomitantemente surgem interacções não verbais, entre as quais: mantém-se junto ao quadro de giz; mantém-se junto de alunos individualmente ou de anos de escolaridade; desloca-se entre as mesas e observa/supervisiona o trabalho dos alunos; acena com a cabeça; utiliza gestos para explicar ou motivar ou questionar; utiliza o quadro para expor recursos ou registar aprendizagens sobre conteúdos; dá tempo aos alunos para pensar e dar resposta.

## **2.2 Segunda narrativa e reflexão: "Entre a arte compositiva e a viagem pelo solo"**

Até à hora do recreio e, após todos os alunos terem dado expressão à sua imaginação, passaram a dedicar-se à produção escrita da história. Ainda sentada junto dos alunos a professora Luísa diz: " *Está tudo, não está? (...) Então agora vamos cada um para o seu lugar. (...) Temos a folha de trabalho de ontem (...) e vão começar a escrever (...) agora cuidado com os erros ortográficos, com os diálogos e antes de começarem a escrever (...) vão pensar um bocadinho mais, arrumar as vossas ideias, está bem? (...) Vão outra vez pensar como construir o vosso texto, certo? (...) Só depois é que passam para o papel.*"

Ainda, continua, já de pé: " *Olha, já sabem, podem colocar o título do vosso texto no...*" " *Cimo*", respondem alguns alunos quase simultaneamente.

De repente, o silêncio toma conta da sala e todos partem na viagem escrita da sua história. Silêncio nada constrangedor ou revelador de qualquer medo ou de algum ar "de disciplina tipo militar"!

Parece-nos invulgar tal silêncio numa sala de aula em que está uma turma de alunos composta por três anos de escolaridade. Damos por nós a pensar que tal silêncio talvez seja revelador do "sentido da missão" que a professora lhes confiou e

de um trabalho forte, quem sabe conjunto da professora e das famílias, sobre regras sociais, sobretudo de formas de estar na escola.

Embora pensativos, as suas “caritas” estão alegres e parecem convictas de que a sua história escrita vai ser a “melhor do mundo”.

[...]

De volta do intervalo e a meio da ‘jornada’ da manhã o ‘trabalho’ diversifica-se. Agora, a cada ano de escolaridade é apresentada uma tarefa diferente, embora no âmbito da mesma área curricular – Estudo do Meio.

O 2.º ano, a trabalhar autonomamente, parte à descoberta das ‘profissões’<sup>361</sup>. A cada um dos alunos é fornecida, pela professora, uma ‘sopa de letras’, na qual vão ter que encontrar diferentes profissões e para as quais têm que identificar a designação no feminino. “*Têm aqui uma sopa de letras e vão encontrar aqui as profissões. (...) Há uma, duas, três, quatro, (...) não sei! Vamos encontrar e pintar com cores diferentes e depois vão escrever aqui o feminino...*” Aparenta ser uma tarefa fácil em que os alunos se concentram.

O 4.º ano vai continuar o trabalho de pesquisa, iniciado anteriormente, com a ajuda da animadora. Dividem-se em dois grupos e utilizam diferentes fontes de pesquisa – manuais de Estudo do Meio, mapas, Internet. A pesquisa visa a construção do conhecimento sobre os pormenores da geografia da costa portuguesa.

A professora chega junto da mesa dos alunos do 3.º ano e distribui a cada um uma fotocópia de um guião/ficha de execução e registo de uma experiência. É uma actividade que vão realizar e que aborda o conteúdo programático que têm vindo a abordar – o estudo da Terra.

Recomenda a cada aluno que preencha o cabeçalho de identificação (nome do aluno, data de realização) e coloca em cima da mesa um pedaço grande de papel a cobrir a parte central da mesa. Traz três pedaços de papel (tamanho A3) que passam depois a identificar-se como A, B, C.

[...]

Até à hora do almoço, a professora Luísa, apesar de não menosprezar o trabalho dos restantes anos de escolaridade (2.º e 4.º anos), deu particular atenção aos alunos do 3.º ano de escolaridade na abordagem e exploração de um conteúdo programático da área curricular do Estudo do Meio.

A exploração do conteúdo iniciou-se com uma síntese das aprendizagens já realizadas até então a que se seguiu depois uma exploração de outras características dos solos (cheiro e texturas). A estratégia utilizada pela professora Luísa incentivou os alunos a recordar conhecimento já construído e, partir dele, para continuar a construir conhecimento. Esta “*atitude favorável para aprender significativamente*” é uma de duas condições estabelecidas por Coll (1994, p.127) para potenciar a aprendizagem significativa. A outra condição diz respeito ao conteúdo que se deve caracterizar por ser potencialmente significativo, tanto no que se refere à sua estrutura interna como à possibilidade de ser aprendido pelo aluno.

A identificação de tais características foi feita através da realização de uma experiência e de registo das suas conclusões na folha do guião/ficha da experiência.

---

<sup>361</sup> Conteúdo programático.

Identificamos também nesta prática uma intenção de ajudar a consolidar e alargar o vocabulário científico dos alunos na sua dimensão oral e escrita.

Da experiência relevamos os seguintes procedimentos:

- preparar o material necessário – a professora sob o olhar dos alunos;
- observar (alunos e professora olham, mexem nas amostras seleccionadas);
- utilização dos sentidos humanos (olfacto e tacto – a professora e os alunos);
- questionar – perguntas fundamentalmente feitas pela professora;
- levantar hipóteses – pela professora;
- estabelecer conclusões, confirmando hipóteses (alunos e professora).

A construção do conhecimento através de uma abordagem científica, em diferentes etapas, parece ser a estratégia seleccionada pela professora. Dá tempo aos alunos para a observação dos materiais, incentiva-os à sua exploração e, através do questionamento, parece querer pretender que se estabeleçam hipóteses e conclusões. Aludindo a Sá (2000), citado por Afonso (2008, p.75), trata-se de utilizar um processo científico enquanto forma de pensamento e procedimentos práticos que ajudem os alunos a compreender *“as situações do mundo físico – natural que nos rodeia”*.

Afonso (op.cit., p.76), entre outros, releva a ideia de que não se aprendem processos científicos, nem tão pouco se desenvolvem capacidades investigativas, lendo ou ouvindo ler sobre eles. *“Como formas de pensamento e raciocínio que são, precisam de ser desenvolvidos e usados em situações práticas e concretas”*. Na oportunidade de aprendizagem criada pela professora, a principal estratégia foi a da utilização de tal processo.

No entanto, parece haver da parte da professora Luísa alguma tendência para, em certos momentos, avançar ela própria com as hipóteses e as conclusões. Expressa esta tendência utilizando afirmações incompletas, que aos alunos apenas compete completar ou utilizando palavras incompletas que também os alunos apenas têm de completar. Essa tendência verifica-se, quase sempre, quando os alunos levam mais algum tempo a responder.

Sendo, certamente, sua intenção facilitar a construção do conhecimento e, também em particular, do pensamento crítico das crianças, a tendência identificada pode não redundar na estratégia mais adequada e pode criar nas crianças uma atitude de espera e de inoperância da utilização de todas as suas capacidades e competências. Apesar de incitados a realizar as experiências, em certos momentos pareceu-nos haver, por parte da professora uma certa tendência para *“dar ajuda traduzida em debitar ou avançar com a resposta à questão ou com a solução para o problema* [o

que] *bloqueia a possibilidade de os alunos usarem as suas capacidades de pensamento crítico*" (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, p.54).

No entanto, a professora Luísa também utiliza a ajuda traduzida num constante diálogo caracterizado pelo questionamento, orientação e clarificação das situações e das ideias em causa o que, segundo os mesmos autores (op.cit.), efectiva oportunidades para que o aluno empregue as suas capacidades de pensar criticamente.

Parece ainda importante salientar as actividades do 2.º ano que conjugaram a vertente escrita com a perspicácia ocular e cognitiva na identificação de diferentes profissões na 'sopa de letras', a criatividade cognitiva e expressiva na dramatização das profissões, o divertimento e socialização no 'adivinhar' das profissões dramatizadas e a dimensão criativa na ilustração, através do desenho, das profissões identificadas na 'sopa de letras'. Tal conjugação permitiu a implicação autónoma dos alunos na tarefa, realizando-a com satisfação e uma 'certa dose' de alegria, bem como a sua capacidade de realização das actividades sem a presença '*in loco*' da professora Luísa. Esta forma de intervir ganha sustentação na afirmação de Coll (1994, p.131), quando o autor afirma: "*(...) a melhor ajuda pedagógica é provavelmente a que se traduz em níveis distintos de ajuda e directividade, segundo o caso (...)*", ou situação de aprendizagem em que o aluno está envolvido.

Estando o 4.º ano 'entregue' à animadora, a professora Luísa não deixa de estar atenta à forma como desenvolvem a sua actividade de pesquisa e, essa atenção, apraz pela sua pertinência construtivista, de encorajamento aos alunos do 4.º ano na procura do conhecimento através de várias fontes de informação, e de procedimentos de pesquisa, nomeadamente a capacidade de selecção de fontes e da selecção da informação adequada. Tal pertinência revela a integração do pensamento crítico na prática docente da professora (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000) e pode concorrer para a aprendizagem da construção do conhecimento.

Em termos genéricos, as estratégias e actividades propostas durante a primeira manhã revelam os alunos como participantes e actores do processo de construção de conhecimento. Com efeito, a ênfase não é "*atribuída a actividades de leitura, copiar notas do quadro, ouvir o professor a falar ou a expor (Bognar et al., 1991; Fitzsimmons e Kerpelman, 1994; Williamson, 1991)*" como menciona Tenreiro-Vieira (2004, p.4).

Mantém-se o quadro de interacções verbais e não verbais que revelámos na 1.ª reflexão.



### 2.3 Terceira narrativa e reflexão: "Por entre amostras de solo"

Ainda o primeiro dia vai a meio e depois do almoço as oportunidades para aprender continuam.

O ambiente calmo caracteriza de novo a entrada na sala. Todos sentados nos seus lugares aguardam as indicações da professora Luísa. Mais ou menos a meio da sala diz para os alunos do 4.º ano: "Vá, agora vão continuar o trabalho de grupo mais meia hora!" A esta indicação os alunos começam a reorganizar-se nos seus grupos. A animadora está junto deles e continua a apoiá-los na tarefa de pesquisa e organização da informação<sup>362</sup>.

Ainda a meio da sala aponta para os alunos do 3.º ano: "Vocês vão acabar a experiência!" Dirige-se para junto da mesa dos alunos do 2.º ano, dá-lhe uma folha A4 que tinha na mão desde o início e diz-lhe: "Estas são para pintar!"

Volta de imediato para junto do 3.º ano e pergunta, olhando para a mesa: "Onde é que está a nossa colher? (...) onde é que eu pus a colher? (...) o que é que eu queria?" Como não encontra a colher vai junto da sua mesa e de dentro de um saco de plástico retira uma colher. Volta e senta-se novamente na mesa do 3.º ano, entre o Daniel e o Pedro M. Diz então: "Vamos lá a ver o que é que nós agora vamos fazer? (...) Material, (...) material, já está tudo." Enquanto fala vai olhando o material que tinha preparado antes da hora do almoço. O Pedro M diz: "Sim." A professora Luísa sugere-lhe de imediato: "Então lê, lê, (...) como proceder." O aluno começa a ler o procedimento a ter em conta durante a experiência que vão fazer. O Pedro M. tem alguma dificuldade na leitura de algumas palavras e, nesses casos, a professora incentiva-o e ajuda-o a repetir a palavra, se for necessário sílabando a palavra.

Quando o Pedro M. termina a professora Luísa adianta: "Então agora o que temos que fazer? (...) Então agora vamos pôr o A, o B e o C..." Os alunos colocam cada garrafa com o "funil" respectivo junto de cada amostra de solo que usaram anteriormente.

[...]

A gestão do currículo continua a fazer-se de forma integrada. Todos os alunos estão envolvidos e empenhados nas actividades que estão a desenvolver e que foram propostas pela professora Luísa. O envolvimento dos alunos é, talvez, um dos aspectos mais importantes das estratégias de aprendizagem utilizadas (Sanches, 2001) e a professora parece estar consciente disso.

A planificação da professora demonstra um cuidado particular sobre o funcionamento de cada ano de escolaridade e uma previsão adequada dos tempos necessários ao desenvolvimento das actividades/tarefas. Não presenciamos alunos sem 'nada para fazer'. Mesmo no desenvolvimento da experiência que o 3.º ano está a realizar, o tempo necessário para tirar conclusões, foi aproveitado para uma actividade de cálculo mental. Uma planificação contextualizada, que envolve a distribuição do tempo, com escolha acertada das actividades a realizar pelos alunos e que cria interesse nos alunos, projecta, quase sempre, um ambiente de aprendizagem produtivo (Arends, 2008).

---

<sup>362</sup> Área curricular do Estudo do Meio – estudo da geografia da costa portuguesa.

A sua intervenção permanece mais acentuada junto do 3.º ano de escolaridade, mas a atenção e disponibilidade para os restantes alunos mantêm-se. Tal como Sanches (2001, p.46) confirma *"a atenção redobrada para o que se passa à sua volta permite ao professor ser oportuno nas exigências que pode fazer a cada um."*

A turma continua a mostrar um comportamento social que podemos apelidar de 'exemplar'. Ouve-se conversar baixinho, vêem-se sorrisos nos rostos. Nenhum comportamento parece ultrapassar a fronteira do 'razoável' dentro da sala de aula. A professora não necessita de, constantemente, chamar os alunos à atenção. A autonomia dos alunos continua a revelar-se através do seu empenhamento social e na construção de aprendizagens.

A professora Luísa revela um conhecimento considerável sobre a forma como os seus alunos aprendem e, sempre que necessário, assiste individualmente, de forma calma e compreensiva, dois dos rapazes que revelam maior dificuldade na aprendizagem (nos episódios retratados, fundamentalmente na oralidade, leitura e escrita da Língua Portuguesa). Esta forma de intervir parece-nos em conformidade com Coll (1994, p.109) baseado na interpretação de Wood (1980), quando o autor assevera: *"Com efeito, a intervenção eficaz é a que se dirige àqueles aspectos da tarefa que a criança ainda não domina e que, portanto, apenas pode realizar com a ajuda e a direcção do adulto."*

Para além deste conhecimento, a sua relação com os alunos permite-lhe conhecer os seus gostos pessoais, o que aproveita no desenvolvimento da relação pedagógica através de uma conjugação entre a ternura e a brincadeira que os alunos parecem apreciar (o gosto clubista, a brincadeira entre colegas de sexo oposto, a forma de tratar os alunos, que quase sempre resulta em sorrisos ("*Dona Vanessa*"; "*Cavalheiro*"; "*Cavalheira*"). A sua relação com os alunos parece envolta em *"cor, mas uma cor viva e alegre, não cinzento"* (Sanches, 2001, p.56) que ocasiona um ambiente educativo de boa disposição.

As suas chamadas de atenção não se dirigem à 'correção' de comportamentos mas são, sobretudo, no sentido de consciencializar os alunos da importância das suas tarefas para a sua própria aprendizagem e de os responsabilizar pela apresentação/socialização dessas tarefas com a turma, logo da aprendizagem dos outros. São, disso exemplo, as interações, a título de recomendação que estabelece com os alunos do 2.º ano e com os alunos do 4.º ano.

A professora dá mostras da integração dos alunos no processo de gestão da sala de aula e no modo de realização das tarefas/actividades. Com o 2.º ano surge o exemplo. A construção das adivinhas, que tinha sido por si planeada como trabalho individual, transforma-se em trabalho de grupo por sugestão de uma aluna e aceitação

dos restantes. Esta alteração de estratégia releva o sentido de flexibilidade na gestão da sala de aula e na organização das oportunidades para aprender lançadas pelo trabalho de grupo.

Quanto à experiência que o 3.º ano continua a realizar, os procedimentos mantêm-se: o sentido do questionamento, da participação efectiva dos três alunos e da utilização das suas competências de observação e de pensamento estruturante. Incentiva-os e ajuda-os a apresentar conclusões e a registar essas conclusões como meio para consolidar conhecimentos. Faz incluir no vocabulário, a partir da linguagem mais empírica das crianças, terminologia de carácter mais científico e apropriado ao desenrolar da experiência. Este sentido de acção, em paralelismo com Santos (2007), assenta na orientação e elicitação das ideias dos alunos no processo de aprendizagem, na reestruturação das ideias e no uso das ideias novas em diferentes contextos do quotidiano.

O processo de ensino e de aprendizagem a que temos vindo a assistir não revela a afirmação de Porlán, Rivero & Martín (2000) quando os autores salientam que *“os professores encaram o ensino como uma actividade centrada na exposição e explicação do professor, tendo os conhecimentos como eixo-director”* (Tenreiro-Vieira, 2004, p.3)

A oralidade, também na forma de leitura, e o registo escrito continuam a assumir transversalidade, predominância e constância nas actividades dos alunos. A construção de competências desta natureza parece ser uma das grandes preocupações da professora que se revela tanto em função da turma como em função de cada aluno.

As interacções verbais e não verbais que revelámos na 1.ª reflexão e 2.ª reflexão continuam a manifestar-se.

#### **2.4. Quarta narrativa e reflexão: “Novamente entre o solo e as figuras simétricas”**

São 14.30 Horas e de volta à mesa do 3.º ano, bate uma vez as palmas e diz: *“Bom, já falámos das características do solo, não é? (...) Ai, temos aqui uma tartaruga!”* Ri-se e olha para o guião/ficha da experiência do Pedro M. O aluno está a registar as conclusões do quadro de forma um bocadinho lenta. Debruça-se sobre o aluno e incentiva-o: *“Vais aqui!”*

Senta-se de novo entre o Pedro M. e o Daniel. Aguarda um bocadinho que o Pedro M. termine o seu registo escrito. Não demora muito tempo. Mais 2 minutos e a tarefa está pronta, por agora! Pergunta então a professora Luísa: *“Então agora, em relação às características do solo, (...) já vimos, não foi? (...) Depois estivemos a fazer a segunda experiência e vimos o quê? (...) Que alguns deixam o quê?”* Aponta para as garrafas e os rapazes vão relatando o que aconteceu em cada uma delas.

[...]

Os rapazes começam novamente a responder por escrito ao guião/ficha da experiência e a professora levanta-se e começa a retirar, de cima da mesa do 3.º ano,

os materiais usados na experiência. É chegada a hora do intervalo, que é curto – 15.00/15.10 Horas.

Junto do quadro de giz do 4.º ano, onde tinha fixado tiras de cartolina e escrito “Matemática”, olha para todos os alunos e solicita-lhe que se juntem aos colegas do 4.º ano. Rapidamente e sem confusão todos ocupam um lugar junto dos do 4.º ano. Parece que o dia vai terminar como começou – com uma actividade colectiva.

Todos sentados e atentos olham expectantes para a professora que começa: *“Bom, pessoal. (...) Ontem estivemos a estudar, na área da Matemática, o quê? Vanessa, (...) Vanessa.”* A aluna do 2.º ano responde com um sorriso nos lábios: *“Figuras, (...) planos...”* A professora percebendo que a memória linguística da Vanessa não está a ajudar, conclui: *“Ah, figuras simétricas. (...) e o que são figuras simétricas?”* O Tiago, do 4.º ano, levanta o braço e a professora Luísa acena para que ele responda. Logo a resposta se ouve, deixando alguns boquiabertos: *“São figuras com semelhança exacta de forma em torno de uma determinada linha recta, eixo de simetria.”*

A professora, sorrindo, comenta: *“Eh pá! (...) Muito bem! (...) Eh, pá! (...) Mário, és capaz de repetir o que o Tiago estudou em casa?”* O Márinho, do 3.º ano, diz que não. A professora solicita ao Tiago que rediga para todos os colegas com calma. O rapaz anui e repete com clareza e calma.

[...]

A animadora, que continua presente, vai dando algum auxílio na utilização do espelho. A professora desloca-se também ao quadro do 2.º ano e ao quadro do 3.º ano e escreve em cada um deles: “TPC”, onde também se inclui a ficha com as letras do alfabeto/simetrias.

Até à hora da saída os exercícios continuam no geoplano. Antes da saída os geoplanos são guardados no lugar adequado. Só agora se ouve algum barulho. Está a chover, as cadeiras arrastam-se e é hora de uma pausa até ao início das actividades extracurriculares. O relógio marca 15.40 Horas.

A professora Luísa continua a desenvolver um processo de gestão integrada do currículo apoiada numa trilogia estratégica que se baseia em explicitar os objectivos das tarefas/actividades; em apoiar os alunos na sua realização, embora seja privilegiada a autonomia, e no confronto de resultados. As áreas curriculares, em exploração principal, continuam a ser o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa e a Matemática.

No âmbito do Estudo do Meio dá continuidade às experiências com o solo, tendo em vista a exploração das suas principais características (3.º ano), ao estudo das diferentes profissões (2.º ano, em autonomia com supervisão) e ao estudo da geografia da costa portuguesa (4.º ano, em grupos apoiados pela animadora).

No âmbito da experiência com o solo, a partir de questões colocadas pela professora e de algumas hipóteses colocadas pelos alunos nas respostas às questões, chegam-se a conclusões empíricas, por parte dos alunos, transformadas em linguagem mais científica pela professora.

A professora recorre a questões simples e de ordem prática para levar os alunos a eleger a observação e o pensamento como forma de encontrar respostas. É o

caso da permeabilidade/impermeabilidade do solo e da adequação 'à semente dos morangos'.

Embora o processo de raciocínio aparente ser simples, a professora vai conduzindo os alunos na resolução de um problema de natureza prática e que, a alguns deles, não é distante<sup>363</sup>. Poderemos dizer que a conclusão retirada é, sobretudo, baseada na resolução de um problema, na medida em que a resolução de problemas pode ser definida como um processo em que se aplica o conhecimento previamente adquirido a uma situação nova e se desafia o pensamento para além do ponto de partida.

Na área curricular da Matemática surge de novo a geometria – atributos das figuras simétricas e não simétricas. O objectivo da actividade retratada situa-se ao nível da consolidação e aplicação de conhecimentos vindos a adquirir, bem como à construção do pensamento geométrico e da sua comunicação.

A exploração dos atributos das figuras (simetria/não simetria e eixo de simetria vertical/horizontal) desenvolve-se com toda a turma reunida no mesmo espaço e sob as mesmas condições: os mesmos materiais e recursos, o mesmo tipo de questionamento por parte da professora e a utilização da mesma linguagem geométrica.

São utilizados dois tipos de recursos. As fotografias/imagens (fotografias várias de paisagens, ou seres animais) que podemos caracterizar como não pertencendo ao contexto matemático e os geoplanos, material manipulável, inserido no contexto matemático, que permite estabelecer relações e tirar conclusões, compreender conceitos e aplicar conhecimentos adquiridos.

As situações propostas pela professora, podemos considerá-las como problemas a resolver, agilizando a capacidade de raciocinar, aplicar os conhecimentos já adquiridos e comunicá-los. Neste contexto, comunicar as ideias, pode ajudar a criar uma atitude positiva em relação à Matemática.

O facto de estarem os alunos todos reunidos e de serem estimulados a ajudar e corrigir as respostas, fundamentalmente dos mais novos mas também dos mais velhos, parece ser uma estratégia privilegiada pela professora, criando assim um espírito de ajuda e de colaboração entre todos os alunos.

Como referem alguns documentos curriculares (entre eles, Currículo Nacional, Programas do Ensino Básico e diversos materiais de apoio ao desenvolvimento do currículo em Matemática publicados pelo Ministério da Educação) a aprendizagem da Matemática deve privilegiar diferentes formas de trabalho na sala de aula. O trabalho

---

<sup>363</sup> Tratando-se de um meio semi-rural, alguns alunos têm contacto com pequenas situações de agricultura, ainda que para sustento da família e, sobretudo, assumida pelos avós.

individual, o trabalho a pares, o trabalho em grupo são estratégias a privilegiar pelo professor. O trabalho colectivo em turma proporciona momentos de socialização, partilha e discussão, sistematização e institucionalização de conhecimentos e ideias do foro matemático. Dar voz a todos os alunos, como faz a professora Luísa, é condição indispensável.

De alguma forma fica evidente, na 'viagem de aprendizagem deste dia', aquilo que Barbot & Camatarri (2001, p.24) afirmam: *"a aquisição dos conteúdos não pode ser dissociada (...) da exigência intelectual, acto de reflexão pessoal que se procura tornar operativo. (...) Trata-se pois de atribuir ao aluno o papel de actor; o sujeito deve ser considerado como construtor de saber."*

Ainda estes mesmos autores (op.cit.), apoiados em estudos desenvolvidos no ensino primário<sup>364</sup> por Barth, Lorenzo e Berbaum, asseveram a necessidade, desde a infância, de identificar as operações mentais a adquirir e de as considerar como verdadeiros objectivos de aprendizagem.

A Língua Portuguesa continua a ser trabalhada de forma transversal, na sua componente oral, de leitura e de escrita.

A gestão da turma continua a combinar o trabalho individual, o trabalho por ano de escolaridade e o trabalho comum a toda a turma. Aos alunos, individualmente e por anos de escolaridade, continua a ser dado o tempo necessário para que todos desenvolvam as tarefas, sendo este combinado pela instituição de 'uma certa autonomia' na aprendizagem. Assumida como estratégia, a instituição desta autonomia é valorizada como o *"motor interno da aprendizagem, enraizado na estrutura biológica e evolutiva dos seres humanos"* (Barbot & Camatarri, 2001, p.9).

O empenhamento e o entusiasmo dos alunos pelas tarefas e o seu bom comportamento continuam a dominar o dia e as interacções verbais e não verbais continuam a ser uma constante.

Decididamente, durante a 'viagem pedagógica' que o dia nos proporcionou não vislumbrámos uma atitude meramente transmissiva a caracterizar a intervenção da professora Luísa. Ao invés, a sua acção baseia-se num princípio de orientação do processo de ensino e de aprendizagem que podemos aproximar de *"aprendizagem pela experiência"*, definida por Johnson & Johnson (2006, p.7) e utilizada por Arends (2008, p.348): *"A aprendizagem pela experiência baseia-se em três pressupostos: que aprendemos melhor quando estamos pessoalmente envolvidos na experiência da aprendizagem; que o conhecimento tem de ser descoberto por nós próprios se quisermos que este seja significativo e produza consequências no nosso*

---

<sup>364</sup> Terminologia dos autores.

*comportamento e que o compromisso para a aprendizagem é maior quando temos liberdade de estabelecer os nossos próprios objectivos de aprendizagem (...)."*

### 3. O dia-a-dia na sala da professora Luísa – o nosso segundo dia<sup>365</sup>

#### 3.1 Primeira narrativa e reflexão: “À volta de um texto para construir significados”

Hoje é o nosso segundo dia na sala da professora Luísa. Regista-se a ausência de uma aluna do 4.º ano. Para além da professora Luísa continua a estar presente na sala a animadora sócio-cultural. A professora da equipa dos apoios educativos durante a manhã também está na sala. Como já referimos, a sua presença tem como objectivo ajudar na aprendizagem de um dos alunos do 4.º ano, no entanto quando está presente ela acaba por orientar e apoiar as actividades do 4.º ano de escolaridade<sup>366</sup>.

A rotina da manhã mantém-se a mesma: entrada ordenada na sala de aula, sentar no lugar respectivo, proceder ao registo da data e das condições meteorológicas em cada um dos quadros de giz da sala e esperar as indicações da professora.

As actividades de hoje iniciam-se com tarefas a desenvolver por ano de escolaridade. O 4.º ano vai dedicar-se à Língua Portuguesa. Com a professora do apoio vão treinar competências de leitura e de análise e de interpretação do texto através de uma ficha de registo escrito.

O terceiro ano recebe as orientações da professora Luísa para proceder à realização de uma ficha de sistematização e consolidação de conhecimentos matemáticos – geometria: figuras simétricas e não simétricas. Na realização da ficha, fornecida em fotocópia, os alunos, sob indicação da professora, utilizam o espelho para ‘validação’ dos seus conhecimentos. A tarefa é desenvolvida sem a presença da professora que, no início da manhã, vai dedicar especial atenção aos alunos do 2.º ano de escolaridade.

São 9.20 Horas. Senta-se na mesa do 2.º ano, junto do Pedro. Após solicitar que tirem das mochilas o manual de Língua Portuguesa, indica a página em que o devem abrir. Nessa página está um texto que, a professora, calmamente e de forma expressiva, lê. Os alunos estão muito atentos à leitura.

Quando termina, a professora olha para cada um dos alunos e pergunta: “*Lendo este texto, ficamos a saber que estamos perto de quê?*” Apesar de terem estado atentos à leitura os alunos não parecem compreender o sentido da pergunta colocada. A professora reformula a pergunta: “*Mais perto de que estação do ano?*” Agora sim, surge de imediato a resposta: “*Do Verão.*” Avançam as três raparigas.

[...]

A professora vai buscar os materiais, distribui os cadernos de actividades aos alunos. Senta-se novamente e solicita-lhe que, antes de responderem por escrito às questões da ficha de actividades de Língua Portuguesa, leiam com muita atenção. São 10.25 Horas.

A primeira parte desta manhã é especialmente dedicada à área curricular da Língua Portuguesa.

A atenção da professora Luísa centra-se no grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade. No entanto, e como também ontem foi notório, a professora não se

---

<sup>365</sup> Em todas as narrativas, as interações verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.337 e a p. 363.

<sup>366</sup> Mas planificadas pela professora Luísa.



'desliga' dos outros alunos seja em atendimento individual, seja em grupo de escolaridade. O 3.º ano de escolaridade realiza, em autonomia, uma ficha de sistematização de conhecimentos da área curricular da Matemática. Os rapazes mostram-se autónomos na realização do seu trabalho e, apenas, em caso de dúvida ou correcção se deslocam junto da professora que está sentada na mesa do 2.º ano. A própria professora também se desloca à mesa dos rapazes para observar e supervisionar a sua prestação.

Esta estratégia da professora Luísa coaduna-se com a posição construtivista de Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé e Zabala (2001, p.183) que entendem que este processo de autonomia supervisionada *"implica que o aluno compreenda o que faz e porque razão o faz, e que tenha consciência, a qualquer nível, do processo que está a seguir; deste modo, poderá prevenir as suas dificuldades e pedir ajuda, se necessário. Deste modo poderá, também, sentir que aprende, o que com certeza o motivará para continuar a esforçar-se"*.

Ao 4.º ano, a professora da equipa de apoio educativo dá a sua especial atenção também na área curricular da Língua Portuguesa.

A narrativa que acabamos de apresentar regista a actividade desenvolvida com os alunos do 2.º ano no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa. Dada a sua duração, numa primeira instância, hesitámos na sua apresentação total. Porém, pensámos que ao dividir a narrativa, embora sequencialmente, perderíamos algum do seu sentido e essência pedagógica.

A actividade realizada com os alunos tem como base um texto do manual de Língua Portuguesa<sup>367</sup> adoptado. Aos alunos tinha sido recomendado, em TPC, o seu estudo.

Sobre o texto a professora planificou:

- a sua exploração na vertente oral (análise interpretativa e análise sintáctica, leitura e resumo do texto);
- a sua exploração na vertente escrita (análise interpretativa e análise sintáctica, em ficha fornecida pela professora).

Durante a condução da actividade a professora continua a apostar numa atitude questionadora como estratégia para a construção e utilização do conhecimento. A nossa narrativa explicita de forma insistente essa atitude.

Enquadramos a acção da professora Luísa na afirmação de Sim-Sim (2007, p.5), quando a mesma refere que *"ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças*

---

<sup>367</sup> É a primeira actividade centrada num manual que presenciamos.

*as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreender o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes."*

As questões colocadas baseiam-se no texto e, em vários casos, relacionam o conhecimento curricular com o conhecimento do quotidiano familiar e social das crianças. A este propósito, Sim-Sim (2007) afirma que a compreensão da leitura é em muito beneficiada pela experiência e pelo conhecimento que o leitor tem do Mundo, bem como da sua riqueza lexical. Salieta ainda que a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e é, ao mesmo tempo, enriquecedora do leque de vocábulos conhecidos.

A colocação das questões encadeia-se numa lógica de insistência e constância que tem como objectivo que sejam as crianças a responder e, não a professora, a adiantar as respostas. A perseverança na participação activa das crianças pode validar-se na ideia de que, a eleição do conhecimento linguístico como meio de expressão, clarifica a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade (Sim-Sim, 2007).

O texto trabalhado caracteriza-se por ser do tipo narrativo. Apresenta uma "história" simples e curta. É adequada à idade das crianças e consegue captar a sua atenção, *"fomentando o seu raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial (...)"* (Sim-Sim, op.cit., p.36).

É preocupação da professora a participação de todos os alunos, quer na resposta às questões por si colocadas, quer na apresentação do resumo do texto, quer na leitura do texto e sua autoavaliação. Esta preocupação, para além da perspectiva inclusiva e de valorização da participação de cada aluno, traduz um contexto de sala de aula estimulante em que os conhecimentos se relacionam com as experiências e os conhecimentos que os alunos já possuem e lhes permitem participar activamente nas tarefas e utilizar as estratégias cognitivas necessárias para o processamento da informação (Molina, Ontoria & Gómez, 2004).

Os mesmos autores (op.cit., p.65) designam este processo participado de *"edificação do conhecimento"*, caracterizando-se o mesmo pela postura activa dos alunos, ao invés de uma postura passiva *"de limitar-se a copiar o que lhes é transmitido"* e por *"resultados mais internos (aprender a pensar) em vez do objectivo de adquirir resultados externos"* traduzidos apenas em conseguir boas notas.

A aprendizagem por edificação de que os autores falam sustenta-se na definição apresentada por Pozo (1996, p.158), citado em Molina, Ontoria & Gómez (2004, p.65): *"Trata-se de um processo no qual o que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz, ou por meio do que sabemos. Não se trata de*

*reproduzir informação, mas de assimilá-la ou integrá-la aos nossos conhecimentos anteriores. (...) De certa forma, compreender é traduzir algo para as nossas próprias ideias ou palavras. Aprender significados é mudar as ideias como consequência de sua interação com a nova informação."*

Da narrativa deduz-se também a integração e interdisciplinaridade curricular estabelecida pela professora entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio. Dado que a acção do texto tem como contexto espacial o 'hospital', a professora Luísa, de forma simples, apela aos conhecimentos que as crianças já construíram sobre as instituições e serviços existentes na comunidade (Estudo do Meio). Ainda nesta atitude interdisciplinar, a professora convoca ou sob a sua anuência permite que os alunos integrem as suas próprias vivências quotidianas. Saliente-se o aproveitamento do relato do Pedro, sobre o acidente do pai ou do seu próprio desmaio, e do nascimento do irmão da Inês.

Este sentido interdisciplinar conjuga-se com a perspectiva construtivista que *"corresponde a um modo de se compreender o mundo, uma forma de se viver, um movimento, algo que se vive, em que tudo se liga a tudo. Surge como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, unindo as diversas áreas do saber, no sentido de oferecer ao aluno uma melhor visão do todo (...)"* (Santos, 2007, p.227 - 228) e que se adequa aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças mais novas.

Para além da interpretação, enquanto processo de atribuição ou de negação de sentido atribuído às experiências, que é desenvolvida sobre o texto e que concorre para elaboração do pensamento elaborado, referimos também a actividade de resumo do texto que a professora solicita a cada aluno. De acordo com Raths, Rothstein, Jonas & Wassermann (1977), o resumo é uma das operações do pensamento a ser estimulada no ambiente de sala de aula e a mesma operação desenrola-se a partir da reflexão sobre a experiência, da leitura de um texto ou de um livro. Nesta operação a criança é chamada a eleger pontos principais, ideias mais importantes ou pontos específicos e a comunicá-los oralmente ou por escrito.

Na prática de autoavaliação e da hetero avaliação da leitura, revela-se mais uma estratégia utilizada pela professora Luísa que tem em vista a promoção da autonomia e a utilização das estruturas cognitivas e do pensamento do aluno. Barbot & Camatarri (2001) salientam que a construção da autonomia inclui a prática da autoavaliação, suscitando no aluno uma atitude reflexiva.

A autoavaliação é praticada por cada um dos alunos em relação à sua 'tarefa de leitura' e é depois sujeita à hetero avaliação dos colegas. Como se afere na narrativa apresentada, ela é praticada em função de padrões simples, que aliás são

compreensíveis dada a idade dos alunos (sete anos) – trata-se de desenvolver uma leitura fluente do texto (padrão verde - muito bom) ou de desenvolver uma leitura do texto com poucas ajudas da professora na leitura de algumas palavras (padrão verde e amarelo - bom); ou de uma leitura com a ajuda da professora num maior número de palavras (padrão amarelo – razoável) ou, por fim de uma leitura muito ajudada pela professora em número de palavras e expressividade (padrão vermelho – negativo).

No caso, os alunos mostraram-se conhecedores dos objectivos, o que se revelou na hetero avaliação e na avaliação da professora. Em situação de dúvida, caso da participação do Pedro como hetero avaliador, a professora Luísa incitou-o a justificar a sua posição e a expressá-la a todos.

A prática explícita da autoavaliação tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas. O mesmo podemos dizer da compreensão de textos que, de acordo com Hancock (1999), citado por Sim-Sim (2007, p.23), "*permitem ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultam a autonomização da compreensão (...)*", ou seja agilizam a utilização das estruturas do pensamento.

Continuamos a reconhecer um conjunto vasto de interações verbais e não verbais que, se têm vindo a revelar facilitadoras do acompanhamento dos processos e das tarefas desenvolvidas na sala de aula, centrando-se no aluno individualmente, nos anos de escolaridade ou na turma em geral.

### **3.2 Segunda narrativa e reflexão: "Criar adivinhas e de novo o 'convívio' com um texto"**

O regresso do intervalo dá-se às 11.10 Horas e de novo todos voltam aos seus lugares.

A professora Luísa está mais ou menos a meio da sala, de costas para as janelas, de frente para todos os alunos.

Recomenda aos alunos do 4.º ano que continuem a pesquisa de Estudo do Meio, que têm vindo a desenvolver em grupo. Vão contar com a 'ajuda' da animadora e da professora dos apoios educativos.

Dirige o olhar ao grupo do 2.º ano e afirma: "*Este grupo está a terminar a ficha. Depois disso, vai pôr nome e data numa folha e vai para o Estudo do Meio, (...) e vamos começar com as adivinhas!*"

De repente, ouve-se falar um pouco mais alto; são os alunos do 4.º ano que se começam a organizar para o trabalho de pesquisa. É a primeira vez que ouvimos falar mais alto dentro da sala. Em reacção, a professora, levanta um pouco a sua voz: "*OH pessoal? (...) Ah, Ah!*" Os alunos ouvem-na, entendem a sua expressão, também algo admirada e sossegam. De imediato voltamos ao ambiente habitual.

Vai junto da mesa dos alunos do 2.º ano e lembra-lhe que o trabalho, tal qual eles solicitaram, é para fazer em grupo e pergunta-lhe como se vão organizar. A Inês vai trabalhar em grupo com a Patrícia e a Vanessa junta-se ao Pedro.

Enquanto solicita ao 3.º ano para tirarem das mochilas o manual de Língua Portuguesa, escreve no quadro de giz do 2.º ano "Estudo do Meio. As profissões. Vamos elaborar adivinhas."

Vem depois sentar-se na mesa com o 3.º ano. Antes de iniciar uma nova actividade com estes alunos, vira-se para os do 2.º ano e pergunta: "2.º ano, posso trabalhar aqui?" Esses alunos, olham-na, sorriem e respondem que sim.

Com o 3.º ano começa então uma actividade de leitura, seguida de interpretação e de análise sintáctica.

[...]

A professora mostra a sua concordância com todos os títulos propostos pelos alunos e diz, sorrindo e em tom brincalhão: "Então podemos ir pensando nos caracoizitos! (...) E bom almoço!"

Chega mesmo a hora do almoço, todos arrumam as suas mesas de trabalho, a cadeira e saem para almoço.

Sublimamos nesta narrativa, pelo seu conteúdo, as considerações que deram corpo à segunda reflexão.

No entanto, não podemos deixar de valorizar o desenvolvimento do trabalho em autonomia que, agora, os alunos do 2.º ano começam a realizar – a construção de adivinhas.

Por sua sugestão, os alunos organizaram-se em dois grupos e, sem a presença da professora, mobilizam os conhecimentos adquiridos no âmbito do conteúdo (Profissões) que tem vindo a ser objecto de estudo na área curricular do Estudo do Meio e recorrem àquele que parece ser o seu conhecimento do quotidiano, pessoal e social.

Sobre o trabalho autónomo, ainda que supervisionado, pensamos ser importante destacar o sentido de confiança nas capacidades e competências dos alunos que parece presidir à organização e gestão da sala de aula e, em particular, das propostas de actividades que são feitas.

Sobre a tarefa em si, construção de adivinhas sobre as profissões, sobressaem objectivos de socialização, de mobilização de conhecimento (construído na escola e de conhecimento construído paralelamente no quotidiano familiar e social) e de utilização das estruturas intelectuais e do pensamento, em lógica, criatividade e desafio.

A professora Luísa revela com estes alunos do 2.º ano de escolaridade o mesmo sentido de confiança que revela com os alunos dos dois anos de escolaridade seguintes. Os alunos sentem-no e a prova é, certamente, a implicação na tarefa e o comportamento adoptado por cada um dos grupos de dois alunos. É certo que vão rindo uns com os outros, mas a tarefa parece estar a evoluir positivamente! Como nos refere Salema (1997, p.44) "(...) as disposições positivas para um comportamento

*mental adequado e eficaz exigem a incorporação de factores como a vontade, a perseverança, a flexibilidade de reconversão do pensar e o esforço".*

Na gestão da sala de aula, na gestão curricular e na gestão dos processos de ensinar e de aprender, da reflexão sobre as narrativas geradas, podemos identificar um contexto rico e estimulante da inteligência dos alunos. A autora supracitada afirma que a riqueza do contexto social em sala de aula é determinante no desafio às capacidades e disposições dos alunos. Alicerçada nas ideias de Anderson & Pellicer (1990) reconhece a necessidade de *"um ensino que desafie a inteligência dos alunos e possibilite o desenvolvimento de atitudes, de motivação e de aquisição de instrumentos cognitivos conducentes a um sucesso não a curto mas a longo prazo. Os alunos devem ser encorajados a agir sobre os seus processos intelectuais, aprendendo (...) e desenvolvendo a sua auto-estima"* (Salema, 1997, p.49).

O conceito de inteligência que aqui estamos a utilizar diz respeito a um determinado estilo de vida, à forma de nos comportarmos em diferentes situações, em situações novas e até estranhas, ao pensamento sobre os 'assuntos' e à autoconfiança (Holt, 2001). É neste entendimento que enquadrámos as actividades em autonomia e, em particular, a actividade de construção das adivinhas, em grupo e sem a presença *"in loco"* da professora Luísa.

Até agora, o clima da sala da professora Luísa pode caracterizar-se por ser estimulante, numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da iniciativa e da cooperação entre a professora e os alunos. É a ilustração do pensamento de Sanches (2001, p.84): *"a sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos onde cada um tem responsabilidade por tudo o que ali acontece."*

### **3.3 Terceira narrativa e reflexão: "Aprender juntos e ainda a viagem no texto"**

A pausa para almoço terminou. Às 13.40 Horas todo já estão sentados nos seus lugares e a dar continuidade às tarefas iniciadas durante a manhã e que não foram concluídas.

Na sala está presente a professora Luísa, a animadora sociocultural e todos os alunos, incluindo a aluna do 4.º ano que tinha estado ausente.

O ambiente está calmo, com todo em actividade. A professora continua a mostrar-se 'bem disposta' e 'brincalhona'. Vai circulando entre a mesa do 2.º; do 3.º e do 4.º ano de escolaridade.

Por solicitação da animadora, dirige-se ao computador, a fim de 'olhar' o pwerpoint sobre o trabalho de pesquisa que o 4.º ano tem vindo a realizar e que irá apresentar no dia seguinte. Observa com atenção e ouve algumas considerações feitas pela animadora. Após 5 minutos e, pela expressão do seu rosto, parece ter gostado!

Continua a 'viajar' por entre as mesas dos alunos. Da mesa do 3.º ano leva os espelhos que têm vindo a ser utilizado nas actividades de Matemática e coloca-os na sua própria mesa.

Ao deixar os espelhos, dirige-se à mesa do 4.º ano e solicita ao Tiago e à Daniela: "*Vão explicar, resumidamente, à vossa colega o que temos andado a estudar em Matemática.*" A professora refere-se à Charlene, aluna que tinha faltado e ao estudo das figuras simétricas/não simétricas.

O Tiago não perde tempo. Está sentado ao lado da Charlene, vira-se para ela e começa a partilhar com a aluna as aprendizagens por si desenvolvidas. Enquanto isso, a professora Luísa vem buscar à sua mesa as fotografias/figuras que tinham sido usadas na actividade colectiva (2.º, 3.º e 4.º ano) sobre as figuras simétricas e não simétricas.

[...]

Vão repetindo. Parecem divertidos! Até que a professora Luísa sugere: "*Vá, agora a segunda! (...) Mas em Belas, velas não vi!*" Vão repetindo mais algumas vezes. Entretanto, o Márinho já corrigiu a resposta e mostra à professora que avalia e coloca um 'certo'. Devolve a ficha ao rapaz e recomenda aos três alunos: "*Bom, já sabem! (...) O vosso trabalhinho de casa, não sabem?*" Os rapazes riem e dizem que sim. Por indicação da professora guardam o manual de Língua Portuguesa e a ficha. São 14.10 Horas.

A intervenção da professora continua a desenvolver-se sob a boa disposição, a compreensão e um ambiente de aprendizagem que continuamos a designar de positivo.

Respira-se responsabilização, concentração e, sobretudo, empenhamento na aprendizagem.

Da narrativa que acabamos de expor, destacamos:

- a co-responsabilização dos alunos pela aprendizagem uns dos outros;
- a manifestação de confiança que a professora continua a revelar nos alunos;
- a instituição da autonomia dos alunos no desenvolvimento das tarefas, apenas precedida de momentos de clarificação da mesma;
- a utilização de fichas síntese de conhecimentos adquiridos seleccionadas pela professora;
- a correcção das fichas individuais com cada aluno mas no colectivo do respectivo ano de aprendizagem;
- o treino da memorização numa situação lúdica, embora inserida no âmbito da área curricular da Língua Portuguesa;
- o incentivo à utilização do pensamento, no desenvolvimento das tarefas propostas nas áreas curriculares destacadas;
- a continuação da acção do professor pela via do questionamento.

A professora Luísa continua a revelar-se uma boa gestora da sala de aula, quer na gestão de comportamentos e atitudes dos alunos quer na gestão do currículo,

assumindo a sua transdisciplinaridade e a sua interdisciplinaridade. Em nosso entender, tal facto sustenta-se no conhecimento que tem dos seus alunos (como já salientámos em reflexão anterior) e, sobretudo, na revelação da adaptação por si construída ao contexto escolar e sociocultural em que a escola está inserida.

Sustentada no conhecimento que revela sobre os alunos continua a assumir a autonomia dos alunos como trilha para a aprendizagem, cujo grau de autonomia pode estimular, em parte:

- a imagem que cada um tem de si próprio e dos outros;
- a capacidade para assumir as suas responsabilidades pelas decisões tomadas;
- a capacidade para se respeitar a si mesmo e aos outros;
- a capacidade para colaborar com os outros permanecendo ele próprio (Barbot & Camatarri, 2001).

Assumindo a autonomia como estratégia a privilegiar, na professora Luísa transparece uma concepção interaccionista da aprendizagem revelada inclusivamente no entendimento da relação entre desempenho cognitivo dos alunos e nos aspectos emocionais (Lomônaco, 2002). Esta relação mostra-se no ambiente da sala de aula, construído sobre regras sociais que permitem aos alunos desenvolver os seus comportamentos e tarefas com empenhamento e 'bem-estar'.

De certo modo, este entendimento pode contribuir para que os seus alunos construam uma boa relação com a escola, em geral e, com o 'saber' em particular. Como afirma Beillerot (1995) citado por Lomônaco (op.cit., p.55) *"a relação com o saber é um processo através do qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares que o permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social"*.

Os alunos dos diferentes anos de escolaridade, com maior efectividade os do 3.º e do 4.º ano, demonstram ter aprendido *"o ofício de aluno"* (designação de Perrenoud, 1995; ou de Lomônaco, op.cit.). Sabem como se comportar, sabem qual é o seu papel, sabem como usar os materiais, quando usar os livros, percebem a razão das actividades que realizam... e, nesta sala, *"o ofício de aluno"* passa também por partilhar com os outros e responsabilizar-se pela aprendizagem dos colegas. Como se diz na narrativa em análise, o Tiago e a Daniela, ainda que 'ajudados' pela professora Luísa têm a tarefa de 'ensinar' a colega Charlene. Esta ajuda pode sustentar-se na afirmação de Gardner (1993, p.131) *"los compañeros y otros com competências un poco diferentes pueden a menudo ayudarse e instruirse entre sí."*

Para ensinar é preciso saber e os alunos provam que as actividades que têm vindo a realizar contribuíram para adquirir saber, revelando, na utilização de



exemplos, a estratégia para 'ensinar' a colega. Recorrendo de novo a Lomônaco (2002, p.97), não desprezando outros autores que sobre este 'episódio' expressam também um sentido positivo, afirma-se: "*(...) a interacção na aprendizagem também é percebida como essencial, uma vez que aquele que sabe mais pode compartilhar seu saber com quem sabe menos. Isso significa que se existe um objectivo comum e uma cooperação entre pares (...) a aprendizagem pode ocorrer*".

Analisando algumas interacções verbais da professora, no trabalho sobre o texto de Língua Portuguesa com o 2.º ano, encontramos alguns contributos para a evolução do pensamento dos alunos. É o caso, por exemplo, da justificação solicitada para o nome da personagem 'João Flor' e da proposta para dar um título ao texto, ou dos sucessivos porquês que a professora vai colocando aos alunos (disposições e capacidades enunciadas por Ennis, apresentadas em Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

### **3.4 Quarta narrativa e reflexão: "De novo o solo – chega a lupa e as minhocas"**

Pelas 14.15 Horas a professora aguarda a arrumação do material e, entre os dedos, rola a esferográfica. Olha os alunos do 3.º ano e afirma: "*Eu agora quero que vocês me digam (...) eu estou esquecida, sou muito esquecida! O que é que nós andámos a estudar em estudo do meio?*" Resposta pronta a dos alunos: "*O solo.*"

Simultaneamente à resposta dada pelos alunos, ouve-se conversa em voz alta que vem da mesa do 2.º ano. A professora, olha para trás e pergunta: "*Vocês já têm tudo feito? (...) Têm mais para fazer, ou já não? (...) Então, baixinho, está bem?*"

Vira-se de novo para a mesa do 3.º ano e afirma: "*Andamos a estudar o (...) solo. Temos andado a estudar o solo e já vimos que o solo é uma das partes do nosso...*" "*Planeta.*" Completam os rapazes.

Parecendo querer chamar a atenção do Pedro M. bate com os nós dos dedos em cima da mesa e pergunta: "*Que é a parte (...) Qual parte da terra é o solo (...) é a parte quê?*" O Pedro M. responde: "*Solar...*" Os outros colegas ajudam-no e corrigem: "*Sólida.*" A professora Luísa confirma a resposta, repetindo-a. Olha para o Daniel e afirma: "*Temos a parte...*" O rapaz responde: "*Gasosa, (...) sólida.*" A professora ajuda a completar: "*E a lí...*" "*Líquida.*" Dizem os rapazes.

[...]

Ainda sentada diz para toda a turma: "*Pessoal! Hoje é dia de saírem um bocadinho mais cedo! (...) Podem ir fazer o xixi e passar para a sala de música<sup>368</sup>. (...) Entretanto, eu passo no quadro o TPC. (...) Como acabam um bocadinho mais cedo, (...) vêm aqui depois passar os TPC, certo? (...) Xixi, (...) lancham e depois, (...) já sabem!*"

Arrumam os materiais, levantam-se e vão saindo.

Hoje é necessário terminar às 15.20 Horas. O professor/monitor das actividades extracurriculares precisa de começar mais cedo para, de seguida, 'circular' por outra escola/turma.

<sup>368</sup> Sala de aula contígua e que este ano está vazia.

Na sala continua a reinar a boa disposição e o ambiente de aprendizagem podemos continuar a caracterizá-lo de forma positiva.

O envolvimento dos alunos continua a manifestar-se em tarefas realizadas com autonomia ou sob a 'condução' da professora.

Pela primeira vez, a professora Luísa teve necessidade de chamar a atenção dos alunos do 2.º ano e do 4.º ano no sentido de os mesmos adequarem o seu comportamento às regras estabelecidas – "*trabalhar sem barulho*". A regra instituída parece estar bem assumida e basta apenas um olhar ou uma pequena chamada de atenção em voz 'um pouco mais alta e firme' para os alunos adequarem o seu comportamento e tudo voltar ao normal, ou seja continuarem o seu trabalho e até falarem um bocadinho com o colega do lado, bastando não descurar a tarefa nem perturbarem o restante trabalho da turma.

Embora estas situações se enquadrem num esquema vertical de comunicação (da professora para os alunos) evidenciamos que a atitude da professora, manifestada em interacções verbais, pode contribuir para a construção de uma referência de comportamentos socializantes e propícios à aprendizagem. Todo o ambiente da sala de aula, e que pensamos ficar visível na narrativa, é agradável e, cumpridas as regras, todas as crianças agem em comunicação com a professora com respeito mas sem 'receios' e, sobretudo, confiando na sua disponibilidade.

Por outro lado, até aqui, as narrativas permitem identificar a professora Luísa como uma pessoa/profissional com estabilidade emocional, impregnada de muitos sorrisos, muita calma e uma certa tendência para a 'brincadeira' e boa disposição, ao mesmo tempo que orienta as crianças no sentido da sua 'responsabilização' pelos seus próprios comportamentos, atitudes, tarefas e aprendizagens. "*A criança tem necessidade da presença do adulto, tomando todavia esta presença, modalidades e tonalidades, muito diversas, de acordo com os diferentes tipos de situações (...). (...) se a acção educativa, seja qual for o seu desenvolvimento, é concebida para facilitar o desenvolvimento da pessoa da criança, ela deve então conduzir esta à autonomia da conduta e à responsabilidade pela sua pessoa (...)*" (Vayer & Destrooper, 1992, p.149).

Ainda, estas interacções verbais da professora, nesta e noutras situações, não correspondem, por exemplo aos padrões de comportamento directivo identificados por Flanders (1965), ou seja, a forma como ela age não nos parece no sentido da afirmação da sua autoridade para sancionar comportamentos dos alunos; ao invés, a forma com as interacções ocorrem no contexto parecem apenas servir para que os alunos se consciencializem de que não estão a cumprir regras antes instituídas e 'por si' assumam o comportamento adequado.

Do ponto de vista curricular, podemos ainda enquadrar tais situações no âmbito da Formação Pessoal e Social, área transversal a todo o currículo.

Com o 3.º ano de escolaridade, a professora Luísa continua envolvida na área do Estudo do Meio, insistindo no envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem que, embora não desenvolvidas em laboratório específico, podemos designar de 'laboratoriais'. Para além dos materiais de uso diário e do quotidiano dos alunos (garrafas, cordéis, ...) é introduzida a utilização da lupa, recurso mais especializado, podendo inseri-la no grupo 'laboratorial'.

No âmbito da experiência realizada, a utilização de amostra de solo com matérias orgânicas, nomeadamente as minhocas, serviram de motivação adicional para os alunos, não só do 3.º ano como de outros anos de escolaridade que não resistiram a 'espreitar'. Neste contacto com os materiais a criança opera, comunica, exercita o seu pensamento e estrutura-o. Como afirma Sousa (1993, p.4) a criança *"codifica as suas experiências, pode representar o que está ausente e transforma o real de acordo com as regras convencionais. Efectivamente, ao pôr os seres em relação, o pensamento da criança torna-se cada vez mais móvel, coerente e estruturado. (DSPRI/SA, 1983)."*

No desenvolvimento da experiência, o procedimento estratégico, basicamente, manteve-se idêntico a momentos anteriores. Podemos encarar este procedimento estratégico, não só no âmbito da aprendizagem de uma atitude científica, mas também no âmbito de alguns princípios de aprendizagem, propostos por Meirieu (1998, p.73), dos quais destacamos:

- o princípio da continuidade, *"segundo o qual um progresso só se realiza através de uma experiência que prolonga uma experiência anterior (...)"*;
- o princípio da ruptura, *"segundo o qual o educador deve introduzir estímulos específicos em função dos seus próprios projectos, fazendo com que o sujeito ande bem mais rápido em seu processo (...)"*;
- o princípio da solicitação, *"que determina situar o sujeito em situações diversas e complexas, susceptíveis de solicitar sua atenção e de mobilizar o seu interesse"*;
- e o princípio da emergência, *"segundo o qual o educador deve fazer com que se manifestem, quando essas situações se apresentam, os saberes e as competências(...)"* que nos permitam resolver problemas.

Nas actividades narradas ressalta, repetidamente, a emergência do questionamento como estratégia de interacção e mediação privilegiada pela professora na construção do conhecimento e incentivo à utilização do pensamento pelos alunos. Também emerge um outro primado estratégico: a aprendizagem com os outros é

muito importante no processo de desenvolvimento de cada um de nós, ou seja, uma grande parcela do que cada um de nós sabe, aprendemo-la com os outros (Catania, 1999).

## 4. O dia-a-dia na sala da professora Luísa – o nosso terceiro dia<sup>369</sup>

### 4.1 Primeira narrativa e reflexão: *"Um guião, as personagens e as acções"*

São 9.15 Horas. Estão presentes todos os alunos. Na sala estão também a professora da equipa dos apoios educativos e a Ana, a animadora sociocultural.

Já todos os alunos estão sentados na sala e, como vindo sendo habitual, a calma reina na sala. O 'ritual' do registo escrito no quadro já foi cumprido. No quadro de giz junto ao 4.º ano e no quadro de giz junto ao 2.º ano de escolaridade já consta a data do dia e o estado do tempo.

Ao lado da fotocopiadora a professora tira mais algumas fotocópias idênticas às que já segura na mão direita. Olha para os alunos e informa-os: *"Olhem, vamos todos, individualmente, (...) escrever uma história. (...) Já temos escrito alguns textos em que eu vos dou alguma orientação, (...) neste ainda vos vou dar uma orientação maior."* Dirige-se de imediato para o quadro junto do 4.º ano e escreve "Língua Portuguesa".

Depois, vai de novo junto da fotocopiadora de onde recolhe mais algumas fotocópias/guiões e, diz para todos ao mesmo tempo: *"Vou-vos dar uma orientação, passo (...) a (...) passo. (...) Para além disso vocês podem utilizar (...) se tiverem outras ideias, (...) também as podem utilizar. (...) Não é necessário usar as que eu vos vou dar. Eu vou sugerir!"* Esta última frase é dita com algum ênfase verbal.

Vai distribuindo as fotocópias/guiões, em formato A4, uma para cada aluno, do 2.º, do 3.º e do 4.º ano de escolaridade. Vai afirmando: *"Como não temos fotocopiadora a cores tem que ficar tudo a preto e branco. (...) Era muito giro a cores!"* A cada aluno passa a distribuir uma segunda folha fotocopiada.

O Tiago, do 4.º ano, olhando com atenção as folhas diz em voz alta: *"Isto vai dar muita orientação."* A professora Luísa responde-lhe que sim, que vai dar muita orientação. Encaminha-se de novo para a fotocopiadora mas é junto do quadro do 4.º ano que pára e solicita, com uma cópia dos guiões distribuídos: *"Vá, toda a gente a olhar para mim!"* Olha a primeira página do guião, mostrando-a também aos alunos e dirige-se verbalmente ao Pedro M. do 3.º ano: *"Número um, (...) vá Pedro, lê lá o que está escrito no número um!"* Com o olhar estimula o rapaz à leitura do primeiro ponto do guião orientador. Ela continua de costas para o quadro e, portanto, de frente para todos os alunos.

[...]

Os alunos começam a tarefa. Parecem estar todos entusiasmados. Não se ouve barulho, a sala está mergulhada em silêncio. Os alunos observam e lêem o guião. A professora Luísa vai conversando baixinho com a professora da equipa dos apoios educativos. A conversa é imperceptível, talvez para não perturbar os alunos e deixá-los envolvidos na tarefa. Estão junto da fotocopiadora.

Passados seis minutos, ouvem-se alguns alunos a falar baixinho. A professora, dirigindo-lhe o olhar, questiona: *"Há alguma dúvida?"* Parece que sim e é sobre a ortografia da palavra Samurai. A professora ajuda-os, soletrando, calmamente, a palavra. São 10.00 Horas.

<sup>369</sup> Em todas as narrativas, as interacções verbais são apresentadas correspondendo ao que efectivamente é transcrito, sem qualquer correcção sintáctica e estrutural. Nos anexos entre a p.364 e a p.380.

O dia de hoje iniciou-se com uma actividade no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa. A actividade foi apresentada, com o mesmo objectivo, apenas diferenciado o nível de exigência, a todos os anos de escolaridade.

Mais uma vez a professora Luísa opta, no processo de gestão curricular, por criar uma oportunidade de aprendizagem transversal a toda a turma. A mesma área curricular e a mesma actividade são apresentadas e desenvolvidas pelos diferentes anos de escolaridade.

A actividade apresentada e desenvolvida pelos alunos promove a sua competência compositiva. De acordo com Barbeiro & Pereira (2007, p.16) esta competência "*constitui um campo aberto para a tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita.*" Deste entendimento, decorrem objectivos que se especificam no desenvolvimento de capacidades para equacionar diferentes possibilidades e no desenvolvimento de capacidades para tomar decisões adequadas ao processo de planificação, desenvolvimento e avaliação da construção do texto.

Decorre do início da narrativa, a constatação de que esta competência compositiva é actividade recorrente no quotidiano curricular, embora a estratégia hoje apresentada, nas palavras da professora, seja diferente de situações anteriores e seja uma estratégia mais condicionadora da construção do texto individual. A orientação dada aos alunos, para o exercício da competência, passa pela apresentação de um guião onde se apresentam hipóteses de personagens, de indicação do tempo, do espaço, hipóteses de problemas e resoluções para os mesmos.

Da apresentação do guião aos alunos e, na forma como ele é 'descodificado', infere-se a necessidade do texto individual incluir os pontos orientadores do guião e a necessidade de efectuar escolhas, através das ilustrações constantes do guião (personagens, objectos, locais, tempo), e da conjugação com a imaginação da criança, ou a sua experiência quotidiana. Usando o guião, a criança pode, no entanto, 'imaginar' outras personagens, espaços e tempos, problemas e formas de os resolver.

Na 'desmontagem' do guião, a professora Luísa, apesar de ser a protagonista nas acções verbais, vai apelando à participação dos alunos e tenta fazer apelo ao conhecimento de personagens televisivas ou cinematográficas que as crianças possam ter. Este procedimento estratégico, apesar de poder coagir as ideias dos alunos, na forma como foi utilizado, pareceu-nos apelar à participação e compreensão das imagens do guião, bem como favorecer a motivação dos alunos para o empenhamento na actividade. O ritmo das acções verbais, as expressões gestuais e o apelo ao conhecimento dos alunos concorreram para o interesse manifestado nesta fase e no envolvimento e empenhamento na produção do texto escrito que testemunhámos

através do silêncio, do olhar atento para o guião ou da expressão de agrado que os seus rostos transmitiam.

Tal como Barbeiro & Pereira (2007, p.17) salientam, o processo de escrever um texto é um processo complexo e que requer, desde logo, a activação do pensamento lógico. Este processo complexo *"mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais (...)."*

Ao longo da apresentação e desmontagem do guião, professora e alunos, foram planificando a construção do texto determinada pelos pontos, em sequência, do guião, sendo este momento colectivo e comum a todos os alunos. No final, a professora suscitou nos alunos a necessidade de, numa fase prévia à escrita, agilizarem, individualmente o pensamento, consagrando tempo para a organização das ideias e sequências a incluir no texto.

Pensamos que por trás deste momento, constituído por duas fases interligadas, está a necessidade de ajudar as crianças a construir competências compositivas que vão para além de uma *"mera adição de frases ou de preposições autónomas."* (Barbeiro & Pereira, op.cit., p.17). A exercitação do pensamento e a forma como as crianças aprendem a estruturá-lo contribui para tais competências.

Durante a produção do texto os alunos foram desenvolvendo um processo de revisão simultâneo com a professora. Este processo deu mais relevo à revisão ortográfica, ocorrendo a revisão de sintaxe e de coerência de ideias à medida que cada um foi terminando a produção do seu texto. Este momento do processo de revisão foi desenvolvido em díade – professor, aluno, e em alguns casos, suscitou uma nova tomada de decisões ao nível da correcção e das ideias apresentadas.

A professora Luísa permitiu que a competência compositiva se desenvolvesse em tempo adequado a cada aluno, ao mesmo tempo que criou para todos um período de tempo oportuno para a aprendizagem. De acordo com Erlauder (2005) a instituição destes tempos, não sendo tarefa fácil, é imprescindível à aprendizagem positiva, sendo necessário eleger diversas estratégias. No caso: 'desmontagem' verbal do guião, com participação dos alunos, tempo para pensar e estruturar as ideias, tempo para escrever e tempo para rever (neste tempo para rever os alunos podem levantar-se, escrever no quadro, interagir com os colegas e com a professora).

Continua a imperar, na sala de aula, um clima de 'boa disposição' e interacções 'saudáveis'. A actividade e o tempo 'desocultados' através da narrativa, para além de concorrerem para a construção de competências na área curricular da Língua Portuguesa, concorrem também para a utilização das competências cognitivas dos alunos, nomeadamente através da construção do pensamento estruturado.

## 4.2 Segunda narrativa e reflexão: "Um guião e muitas aventuras"

São 10.50 Horas. Finalmente, o Mário, a Sara e a Vanessa tiveram a atenção da professora! O Mário mostra-lhe o desenho que fez sobre o seu texto individual. A professora olha-o com atenção, sorri e informa o aluno: "*Muito bem! (...) Podes ir ao intervalo!*" Começa então a corrigir o texto da Sara, mas interrompe e diz, em voz um pouco mais alta: "*Quem já fez a composição pode ir ao intervalo!*" É o que fazem alguns alunos. A professora Luísa continua a corrigir, com a Sara, o texto. Parece estar bem! As correcções dirigem-se apenas a questões de pontuação. Entrega o texto à aluna, com um sorriso.

De repente, é 'apanhada' pelo pescoço, num abraço grande que a Vanessa lhe dá. A rapariga dá-lhe também dois beijinhos. A professora retribui, sorrindo os gestos afectivos da Vanessa que sai muito contente para o intervalo.

[...]

São 11.10 Horas e já todos voltaram do intervalo. Rapidamente todos estão nos seus lugares e aguardam, de cara alegre, a intervenção da professora Luísa. É o que acontece logo de seguida: "*Bom. (...) Alguém já terminou? (...) Já terminaram a ilustração? (...) Então, 3.º ano?*" Olha para estes alunos, vem à sua mesa mas logo volta à do 2.º ano e comunica aos alunos: "*Então vamos fazer a ilustração. (...) Vá, todos, (...) enquanto eu vejo aqui os textos!*"

[...]

A Inês foi ouvindo a professora e diz-lhe, apontando para o texto: "*Mas está aqui!*" A professora continua a argumentar: "*Então mas a pulseira não tem nada a ver com a jóia! (...) Era uma aventura! (...) Eles tinham (...) ai, assim não! (...) Para a semana vamos ter que fazer isto novamente, em grupo, que eu não gosto disto!*" A aluna volta ao lugar. Olhando também para a Vanessa também lhe recomenda que leia de novo, para tornar a fazer e desta vez melhor. São 11.45 Horas.

A narrativa mostra o momento de revisão da produção de texto individual a partir do guião distribuído pela professora.

Continuamos a destacar a afectividade e o à vontade que caracterizam o ambiente de ensino-aprendizagem da sala da professora Luísa. Os alunos e a professora continuam a demonstrar uma boa relação, com abertura e diálogo fácil. Concomitantemente esta narrativa plasma a afectividade nessa mesma relação.

Esta afectividade ganha relevo no quadro das interacções verbais e não verbais que ocorrem na sala da professora Luísa. Quando se configura a díade professora/aluno, ou professora/alunos, a comunicação pedagógica que se institui afirma a confiança, a autonomia, o respeito e a manifestação de gestos afectivos como os sorrisos, os abraços e até os beijinhos. Como nos dizem Wieder & Greenspan (2002, p.186), "*é o entendimento emocional da interacção que abre as portas à aprendizagem (...).*"

Intuímos, da atitude verbal e não verbal da professora, da organização pedagógica e metodológica da sala de aula, que a mesma elege para a motivação do aluno, duas vertentes: a afectiva e a cognitiva, não as dissociando. Como vários



estudos confirmam, *"a eficácia da aprendizagem não é uma questão apenas cognitiva"* (Krapp & Lemos, 2002, p.87), pois os estados emocionais também para ela concorrem. Tal eleição fica expressa na estruturação das tarefas que envolvem a interacção entre si e os alunos, entre os alunos-alunos, a sua co-responsabilização na gestão das actividades e o estabelecimento de uma estrutura comunicacional multilateral (Bennet, 1976; Semmens, 1988, citados por Amado, 2001).

A professora parece preocupar-se mais com o processo de ensino e de aprendizagem do que com o controlo da turma, apenas orientando e reforçando 'pequenos' desvios de comportamento que, como salientámos em reflexões anteriores, não passam disso mesmo, 'pequenos desvios'.

Ainda o mesmo autor (2001, p.402) chama a atenção para a reciprocidade de sentimentos e de comportamentos que *"se traduz numa relação directa entre a 'simpatia' do professor e a adesão afectiva e comportamental do aluno"*, e a *"causalidade circular entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados"*.

Esta forma de assumir a relação pedagógica pode também ser lida à luz do pensamento de Perrenoud (2000, p.48 - 49), para quem *"um professor carregado de conhecimentos e instrumentos didácticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno se sente bem."* O autor expressa, neste seu pensamento, a importância da comunicação positiva impregnada de afectividade e dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Se equacionarmos a idade das crianças da sala da professora Luísa, melhor ainda, concordamos com o que nos adianta Perrenoud.

Coadjuvando tal pensamento, Amado, Freire, Carvalho & André (2009, p.79), ao exporem alguns estudos na área da afectividade na relação pedagógica, salientam que *"a dimensão afectiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não verbais, tais como a proximidade (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a receptividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno). Já as categorias da comunicação verbal do professor, positivamente avaliadas, são múltiplas, salientando-se verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio."*

Nesta linha, também encontramos em Palincsar (1998), resultados de investigações que relacionam o sucesso dos alunos com a qualidade das interacções entre os professores e os alunos

Simultaneamente, a correcção ou revisão individual do texto com cada aluno, podemos entendê-la como uma 'ajuda' da professora na construção do saber de cada

um. Durante o momento da revisão, a professora preocupa-se com a aprendizagem das funcionalidades da língua escrita, incluindo a estruturação das ideias incluídas no texto: a relação com o guião, com as sequências do guião, com a criatividade e imaginação de cada aluno e com a organização lógica das ideias apresentadas. Confere aos alunos o direito à participação num sistema de expressão-produção (Altet, 2000), levando-os a identificar alguns aspectos menos conseguidos em cada texto e ajudando-os na sua resolução ou incentivando-os à sua melhoria.

Ainda no âmbito da revisão, os alunos são incentivados a gerar diferentes possibilidades, considerando decisões alternativas, reflectindo sobre o que escreveram, embora em conjunto com a professora, o que pode ajudar na agilização da sua capacidade de questionar acerca do que fizeram e do que ainda precisam de fazer. Tais atitudes concorrem para que os alunos usem as suas capacidades cognitivas e de pensamento estruturante.

#### **4.3 Terceira narrativa e reflexão: “De novo aprender juntos – somos uma turma”**

Às 13.30 Horas todos estão a entrar na sala e dirigem-se aos seus lugares. A Professora Luísa aguarda que todos ocupem os lugares. Quando isso acontece e nem se ouvem cadeiras, risos ou conversas, a professora dá a indicação oral de que todos se devem reunir junto da área dos computadores<sup>370</sup> e de frente para estes. Nessa área já está a animadora sociocultural e o computador já está ligado.

São 13.40 Horas e a professora Luísa comunica aos alunos que os colegas do 4.º ano de escolaridade vão apresentar o trabalho de pesquisa que têm vindo a realizar sob a sua orientação e o apoio da animadora. Os alunos estão todos sentados, uns nas cadeiras que deslocaram para essa área, outros, os do 4.º ano, sentados no chão em primeira fila.

A animadora está, de pé, junto do computador e a professora está por detrás dos alunos, também de pé. Todos os alunos estão muito atentos e nos seus rostos vislumbra-se um certo ar de curiosidade sobre o que lhes irá ser apresentado. Os do 4.º ano parecem estar tranquilos.

[...]

Ainda nem todos estão no seu lugar quando a professora, em voz um pouco mais alta, informa: “*Olha! (...) antes de (...) o 2.º ano elaborou umas adivinhas!*”

[...]

Os alunos do 2.º ano estão lado a lado. Cada um tem uma folha A4 na mão direita. A professora Luísa pergunta-lhes: “*Portanto, vocês em Estudo do Meio (...) qual é o tema que têm andado a estudar?*” Respondem os quatro alunos que têm andado a estudar as ‘*Profissões*’. A professora insiste: “*E sobre as profissões realizaram algumas adivinhas, (...) que agora vão colocar aos vossos colegas e, (...) vamos ver se eles conseguem....*” Os alunos completam: “*Adivinhar!*” A professora Luísa, a sorrir, aponta para uma aluna e recomenda: “*Então, podes começar pela primeira!*”

[...]

No final a professora Luísa pergunta: “*Há mais? (...) Gostaram da apresentação dos vossos colegas?*” Logo a resposta é positiva e começam a bater as palmas. Os

---

<sup>370</sup> Canto do lado direito das mesas ocupadas pelo 4.º ano.

alunos do 2.º ano parecem muito contentes com as palmas que recebem. Voltam aos seus lugares.

A sala de aula da professora Luísa confirma-se como 'comunidade de aprendizagem' e sistema ecológico onde os alunos, a professora e a animadora interagem num ambiente de interdependência. O espaço e a voz dada aos alunos revelam que a professora tem deles uma representação social e de aprendizagem positiva. Os alunos mostram-se empenhados, motivados, cooperantes e integrados socialmente na turma.

O espaço e a voz dada aos alunos resultam, também, da aceitação construtivista e socioconstrutivista que encara a aprendizagem da criança como uma *"operação curiosa em que a mobilização das aquisições permite o seu enriquecimento"* (Meirieu, 1998, p.130) e resultante da utilização de *"metodologias horizontais, dialógicas, activas, participativas, experimentais, reflexivas e problematizadoras"* (Fernandes & Tomaz, 2002, p.82). Como mencionam estes autores, assim pode promover-se o desenvolvimento do pensamento elaborado, do espírito crítico, da criatividade, da empatia, da cooperação, da tolerância e justiça, dos valores e das atitudes solidárias.

No ambiente da sala identifica-se uma expectativa permanente dos alunos, da professora e da animadora que se intensifica através das interacções, fundamentalmente da comunicação verbal e não verbal, e que demonstra um grau de envolvimento elevado entre todos, diríamos até de uma 'certa cumplicidade'. Esta 'cumplicidade' permite a partilha da gestão da sala de aula e permite uma intensa actividade por parte dos alunos na construção e na socialização do conhecimento sobre os conteúdos escolares.

O conhecimento construído estimula o pensamento e torna-o mais produtivo no momento da comunicação (Dewey, 2007), requerendo essa capacidade de pensar, um conhecimento bem organizado, acessível e mediado por uma intervenção do professor baseada no apoio e na confiança nas capacidades e competências dos alunos. Na sua maior parte, os alunos revelaram grande à vontade e alguma perícia na comunicação que estabeleceram com os seus pares, com a professora e com a animadora. A Sara e o Tiago, do 4.º ano de escolaridade, revelaram uma competência comunicativa interessante e motivadora, conjugando a componente verbal e a utilização de diferentes recursos (computador e mapas) de uma forma muito empolgante e 'contagante'. Destaca-se também o Miguel A., aluno do 4.º ano apoiado pela

professora da equipa dos apoios educativos, que assumiu com responsabilidade a sua participação, apesar da sua timidez e algum embaraço.

Os alunos do 2.º ano também revelaram uma competência comunicativa interessante, sem receios, com muita alegria e alguma autoconfiança.

O tempo de comunicação não foi determinado pela professora, antes respeitou o ritmo dos alunos e os seus momentos de alegria.

A socialização da aprendizagem construída, resultante do trabalho em pequenos grupos, permitiu a cooperação e envolvimento dos alunos, atitudes fundamentais para a aprendizagem, tal como revelam alguns estudos desenvolvidos sobre a ecologia e gestão da sala de aula apresentados por Arends (2008). O autor cita a esse propósito, e entre outros, Barker (1968), Doyle (1979, 1986), Gump (1967) e Kounin (1970).

O número de alunos do 2.º ano de escolaridade determinou a constituição de dois pares, sem interferência directa da professora Luísa. Os pares incluíram alunos com diferentes destrezas e ritmos de trabalho<sup>371</sup>. No caso dos alunos do 4.º ano, os grupos organizados também demonstraram uma certa heterogenia, em destrezas e ritmos de trabalho. Quer num caso, quer noutro, não se registou a atribuição de papéis a determinados elementos do grupo. Ao invés, a professora parece preferir "*permitir que cada aluno seja como é*" (Arends, op.cit., p.362). Demonstra esta opção, a responsabilidade na comunicação assumida por todos, distinguindo-se apenas na forma pessoal como cada aluno se manifesta em atitudes, capacidades e competências. A este propósito, os modelos de ensino de natureza cooperativa relevam que a constituição do grupo é um factor determinante na evolução da aprendizagem dos alunos.

Os alunos do 4.º ano desenvolveram o trabalho, agora apresentado, apoiados em diferentes recursos: pesquisas na Internet, em diferentes mapas, enciclopédia e manual escolar. Como referimos em narrativas anteriores foram apoiados pela animadora, sob a orientação da professora Luísa. De acordo com a informação que a professora nos deu, a componente da pesquisa iniciou-se no princípio da semana e os alunos foram estimulados para a utilização de diferentes recursos auxiliares. A organização do powerpoint ocorreu sob a orientação da animadora que implicou os alunos no processo do texto. As tecnologias foram utilizadas como recurso da pesquisa e como recurso da comunicação, mostrando-se os alunos bem relacionados com as mesmas.

---

<sup>371</sup> Um desses pares incluiu o Pedro, aluno muito apoiado pela professora em actividades de escrita, de matemática, por exemplo.

Os alunos do 2.º ano construíram as suas adivinhas em autonomia<sup>372</sup> a partir das aprendizagens já construídas no âmbito do Estudo do Meio, com recurso ao manual e às vivências familiares e sociais<sup>373</sup>.

Quer um grupo, quer outro, foi 'recompensado' com o entusiasmo dos colegas, as palmas e as palavras de estímulo e de avaliação positiva da professora e da animadora. Estas recompensas, de estrutura interpessoal, como lhe chama Slavin (1985) valorizaram o esforço individual e de grupo na pesquisa e apresentação dos trabalhos desenvolvidos.

Mais uma vez se registou a tendência para a abordagem dos conteúdos, em simultâneo, pelos diferentes anos de escolaridade. A socialização das aprendizagens pelos diferentes anos de escolaridade continuou a revelar outra tendência – dentro da sala, independentemente do ano de escolaridade ou das suas competências, todos são valorizados e incentivados de igual forma. Todos têm igual espaço e voz.

#### 4.4 Quarta narrativa e reflexão: "A hora dos problemas"

São 14.30 Horas. Depois de todos sentados no lugar, a professora informa o 2.º ano: "Então agora, o 2.º ano pega numa folha quadriculada. (...) Vai pôr nome e data!" Para os do 3.º ano diz: "Vocês (...) podem continuar<sup>374</sup>!" Aos do 4.º ano recomenda que, numa folha quadriculada, ponham nome e data.

Todos os anos de escolaridade passam a desenvolver trabalho na área da Matemática. A actividade do 4.º ano desenvolve-se a partir do problema que a professora escreve no quadro. Trata-se de um problema centrado no cálculo do perímetro, na sua totalidade ou de segmentos de lado, de diferentes figuras.

Após ter escrito o problema, a professora, solicita a atenção dos alunos do 4.º ano e recomenda: "Olhem lá para mim! (...) Fazem favor! (...) Toda a gente! Portanto, temos aqui uma figura, a figura [SENTI]. (...) Sabemos que o perímetro (...) é de (...)." Vai sempre apontando para a figura que desenhou no quadro.

[...]

Pergunta de seguida à Sara e ao Tiago: "Era assim que V. Ex<sup>as</sup> estavam pensando?" Estes alunos dizem que sim e a professora continua: "Agora (...) temos que ter muito cuidado na operação! (...) Temos que colocar unidades debaixo de unidades e (...) saber fazer contas, porque o menino Tiago e a menina Sara, no outro dia, meteram as mãos pelos pés, nas contas!" Enquanto recomendou e afirmou, com ternura, por de trás do Tiago e da Sara, ladeou os ombros de cada um dos alunos com os seus braços. A sua cabeça ficou entre a dos alunos. Eles sorriram e os restantes colegas do 4.º ano também.

Mais uma vez a gestão curricular é assumida através da abordagem de uma única área curricular por toda a turma. Nesta narrativa projecta-se o desenvolvimento

---

<sup>372</sup> Em narrativas anteriores.

<sup>373</sup> De acordo com a informação da professora algumas das adivinhas referiam a profissões dos pais ou de familiares.

<sup>374</sup> A actividade no âmbito da Matemática que iniciaram antes do almoço.

de actividades curriculares centradas na área da Matemática, pelos diferentes anos de escolaridade. A atenção da professora é, sobretudo, acentuada com os alunos do 4.º ano e os do 2.º ano de escolaridade, embora se destaque a atenção mais particularizada aos do 4.º ano.

Quer uns quer outros são solicitados para a resolução de diferentes problemas matemáticos, cujos enunciados são registados, pela professora, nos quadros de giz próximos das suas mesas de trabalho. Os problemas enunciados estão relacionados com tópicos do programa para a área da Matemática: adição e multiplicação no caso do 2.º ano; cálculo do perímetro de figuras geométricas no caso do 4.º ano de escolaridade.

Após esse registo, a professora Luísa começou por solicitar a leitura e leu com os alunos o problema, tentando que os alunos compreendessem as quantidades e as relações envolvidas e traduzindo a informação em linguagem matemática.

A orientação ou apoio da professora é focalizado em cada ano de escolaridade, registando-se, no entanto, junto do quarto ano, uma tendência para o questionamento individual e explicitação do raciocínio dos alunos individualmente. Neste caso, quando a explicitação não surge, a professora solicita a outros alunos para o fazerem. Podemos dizer que se trata de uma estratégia de cariz individual mas também colaborativa.

Integramos a intervenção da professora na afirmação de Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel (2008, p.33), quando as autoras afirmam que a exploração do problema *"é fundamental e, neste processo, o professor é a peça chave. Tem que ter sólidos conhecimentos matemáticos para avaliar as respostas dos alunos e também os conhecimentos didácticos necessários quer para os orientar, quer para os questionar colocando em primeiro plano a reflexão e não o "fornecimento" de respostas"*. As mesmas autoras sintetizam que assim se está a contribuir para o desenvolvimento do pensamento independente e crítico.

Também desta narrativa, destacamos a comunicação desenvolvida na sala da professora Luísa que se baseou, não só num sentido unidireccional, mas sobretudo multidireccional e de partilha de ideias matemáticas. Permitiu-se a interacção dos alunos com as ideias expostas, expressando ideias, ouvindo ideias e apropriando-se delas. Ainda parafraseando as autoras supracitadas, *"a comunicação permite aprender, mas também contribui para uma melhor compreensão do próprio pensamento"* (op.cit., p.61).

O quadro de giz foi utilizado para apresentar o enunciado do problema, para o 'ilustrar', para o 'desmontar' e para registar os procedimentos finais que levaram à sua resolução. No entanto, não podemos afirmar que as oportunidades para aprender

ficaram confinadas à utilização do quadro de giz, antes se basearam na interacção verbal estabelecida. A professora tentou identificar o modo de pensar dos alunos na resolução dos problemas matemáticos e tentou clarificar ou adequar a explicitação verbal feita pelos alunos, como no caso em que o Mário, do 4.º ano, apresenta o seu raciocínio para resolver o problema.

A professora Luísa, mantendo-se atenta aos alunos, provoca e desafia o seu pensamento através de questões que lhe vai colocando. Mais do que testar os conhecimentos dos alunos as questões pretendem despoletar o raciocínio e a sua explicitação, capacitando os alunos para falar e para ouvir.

Ainda Boavida et. al. (2008, p.66) afirmam que "*a "arte de questionar" na sala de aula, de modo a facilitar a aprendizagem, não é tarefa fácil. Johnson (1982) e Reinhart (2000) consideram que para a promoção de uma aprendizagem significativa é mais proveitoso fazer perguntas, ou devolver boas perguntas a um aluno, que dar-lhe prontamente respostas.*" Parece-nos ser esta a estratégia utilizada pela professora.

As suas perguntas exigem respostas para além do 'sim' ou do 'não', obrigam a alguma reflexão e exigem a explicação do raciocínio. A professora concede-lhe tempo para responder e partilhar o raciocínio e o conhecimento. Way (2001), citado por Boavida et. al. (2008), caracteriza as questões utilizadas pela professora e categoriza-as da seguinte forma:

- *questões de partida* – questões abertas com o objectivo de focar o pensamento da criança numa determinada direcção;
- *questões para incentivar o pensamento matemático* – questões que ajudam o aluno a focar-se numa determinada estratégia;
- *questões para avaliação* – que pretendem promover no aluno a tomada de consciência do seu pensamento e facilitar ao professor pistas sobre como o aluno pensa, o que e como compreende;
- *questões para discussão final* – que pretendem facilitar a sistematização e a consolidação de aspectos sobre os resultados e os processos.

Num quadro construtivista e socioconstrutivista, aos alunos foi concedido estatuto que lhe permitiu a interacção e a exercitação do pensamento para resolver problemas, ou seja a sua aprendizagem parece ter ocorrido através da interacção social entre pares e a professora Luísa. Através dos desafios, das questões da professora e dos pares mais '*competentes*' os alunos foram impelidos em direcção à sua zona de desenvolvimento proximal (Arends, 2008).

Como salienta Sousa (1993) o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que se esforça por proporcionar à criança a actualização das suas potencialidades contribui

para que ocorra desenvolvimento cognitivo e aprendizagem através das interacções quer com os colegas, com a professora ou com as próprias tarefas.



## 5. O dia-a-dia na sala da professora Luísa – Escala de Observação do Estilo de Interação Adulta

A aplicação da Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto desenvolveu-se de acordo com as orientações explicitadas na matriz metodológica e os resultados que se apresentam foram gerados nos dias 11-04-2007 e 13-04-2007.

A escala foi aplicada sobre as imagens recolhidas em vídeo na sala da professora Luísa, sendo ela o adulto em observação.

Foram obtidos os seguintes dados:

No que se refere à sensibilidade da professora Luísa para com as necessidades das crianças, registámos a pontuação máxima (5) em sete sessões; a pontuação 4 foi registada 11 vezes e a pontuação intermédia (3) foi registada duas vezes. As pontuações 1 e 2 não foram assinaladas.

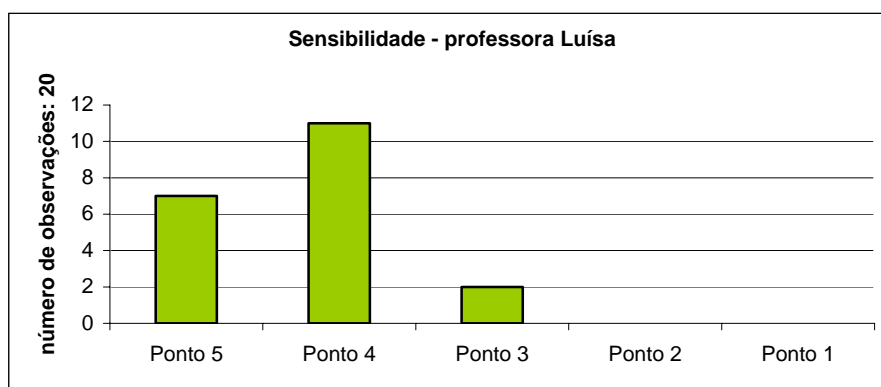


Gráfico 34: Sensibilidade – professora Luísa

Sobre a estimulação proporcionada pela professora Luísa apurámos as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) foi registada em oito sessões; a pontuação 4 foi registada em nove sessões; a pontuação 3 foi registada em três sessões; a pontuação 1 e a pontuação 2 não foram objecto de registo.

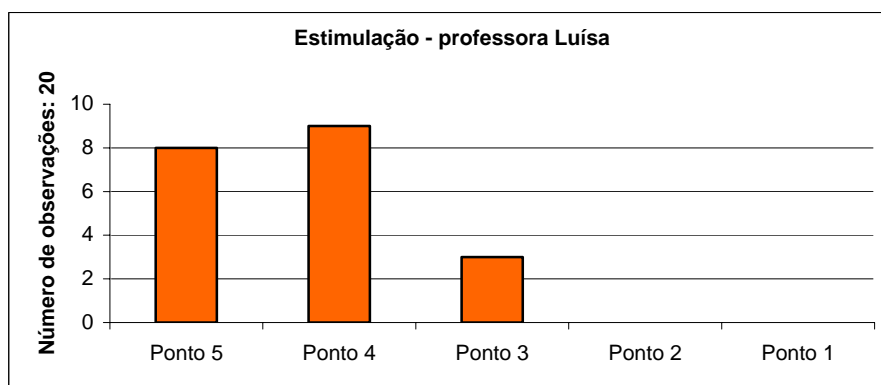


Gráfico 35: Estimulação – professora Luísa

Sobre o grau de autonomia que a professora oferece às crianças assinalámos as seguintes pontuações: a pontuação máxima (5) foi assinalada três vezes; a pontuação 4 foi assinalada 11 vezes; a pontuação intermédia (3) foi registada seis vezes; a pontuação 2 e a pontuação 1 não foram assinaladas.

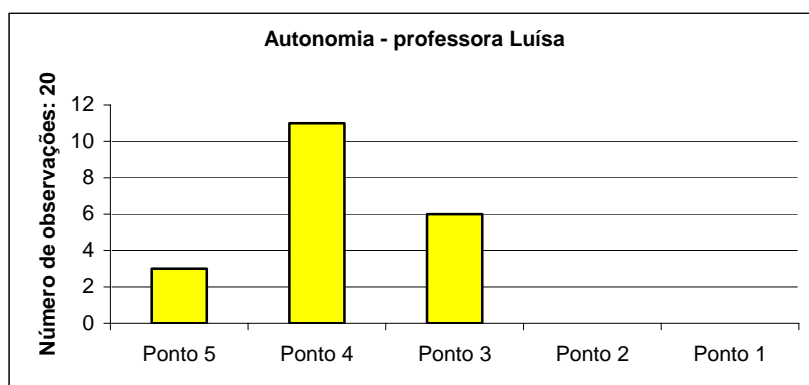


Gráfico 36: Autonomia – professora Luísa

A partir destes dados, apresentados em função de cada categoria, gera-se um novo gráfico que apresenta as médias encontradas também para cada uma das categorias.

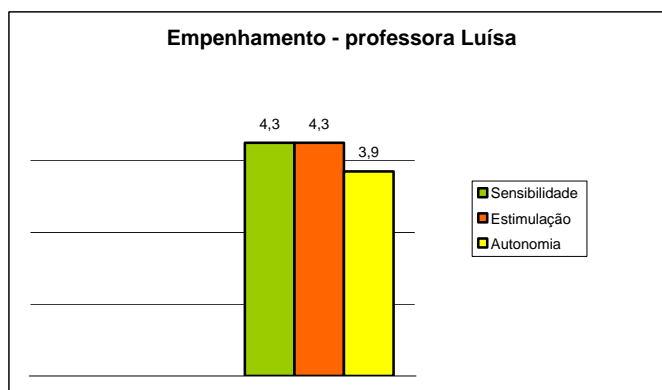


Gráfico 37: Empenhamento – professora Luísa

A leitura do gráfico permite-nos situar a sensibilidade da professora para com as necessidades das crianças no nível 4,3 portanto acima do limiar da qualidade; No que à estimulação proporcionada diz respeito, regista-se a pontuação 4,3. A pontuação média na categoria respeitante à autonomia é de 3,9, resultado também acima do limiar da qualidade.

Os resultados obtidos nas categorias 'sensibilidade' e 'estimulação' validam o conteúdo das reflexões que fomos gerando após cada narrativa e que demonstram, ao nível das interações, a revelação de um *'estilo sobretudo facilitador mas onde também se verificam algumas qualidades não facilitadoras'*.

O grau de autonomia concedido pela professora está também acima do limiar da qualidade. Embora ligeiramente abaixo dos valores obtidos para a sensibilidade e estimulação, regista um valor muito próximo do nível quatro da escala.

Se cruzarmos esta média com as reflexões desenvolvidas após cada narrativa, podemos destacar uma aproximação relativamente ao 'espaço e ao tempo' que a professora Luísa reserva para o trabalho em autonomia desenvolvido pelos alunos.

Assinala-se esta aproximação, embora as actividades sejam propostas principalmente pela professora, e a autonomia consista apenas no desenvolvimento dessas mesmas actividades pelos alunos. De facto, após a apresentação das actividades, os alunos são encorajados a expressar ideias, a desenvolver as tarefas autonomamente, a assumir as suas responsabilidades e a aplicar regras. As escolhas das crianças assinalam-se, sobretudo, ao nível do desenvolvimento da tarefa e não na eleição da tarefa que pretendem fazer. São disso exemplo, algumas actividades apresentadas nas narrativas: os alunos do 2.º, do 3.º e do 4.º ano constroem uma história a partir de uma figura simétrica por si construída; os alunos do 2.º ano de escolaridade elaboram adivinhas; os alunos do 4.º ano desenvolvem um trabalho de pesquisa no âmbito do Estudo do Meio.

A média global para cada uma das categorias apresenta um valor semelhante, o que também revela uma aproximação às reflexões geradas após cada narrativa, no que às interacções diz respeito. O valor da média (4,3) em termos da sensibilidade e estimulação não se desvia em demasia dos resultados gerados no Projecto DQP apresentados no Capítulo III do nosso quadro teórico. O valor da média (3,9) na categoria 'autonomia' é um valor positivo, comparativamente com os apresentados no mesmo Capítulo e no âmbito do mesmo Projecto, já que é ao nível da autonomia que, em termos genéricos, se constata maiores fragilidades entre os adultos.

Ultrapassado o limiar da qualidade podemos asseverar que, na sala da professora Luísa, os estilos de interacção identificados contextualizam um processo de desenvolvimento curricular em interdisciplinaridade, centrado no currículo mas também nas próprias necessidades das crianças, nos seus ritmos e estilos de aprendizagem, nas suas competências, na diferenciação de actividades e tarefas, nas aprendizagens da cidadania em partilha e solidariedade.

Mesmo podendo melhorar estes níveis de empenhamento, eles revelam uma atitude interventiva apoiada eclecticamente em diferentes formas de ensinar e de fazer aprender que valorizam a criança e lhe dão espaço para experimentar, para fazer, para pensar, para escutar e para ter voz.

## 6. Meta-reflexão: ensinar e aprender na sala da professora Luísa

Como salienta Coll (1994) é necessário ter presente que o aluno é capaz de fazer e de aprender por si só e que é capaz de fazer e de aprender com o auxílio de outras pessoas utilizando para isso processos de observação, de imitação, de observância de orientações ou de colaboração. De acordo com a afirmação de Coll (op.cit., p.103), as interações estabelecidas no processo de ensinar e de aprender *"diferem de modo substancial quanto à sua capacidade de impulsionar a actividade auto-estruturante do aluno e, conseqüentemente, quanto às suas repercussões na construção do conhecimento."* Acrescentamos que a quantidade e, sobretudo, o sentido das interações entre o professor e o aluno intervêm na forma como o aluno utiliza as suas capacidades cognitivas e utiliza o seu pensamento, nomeadamente o de ordem superior.

Na prática curricular da professora Luísa, sustentada eclecticamente no que aos modelos de ensino diz respeito, reconhecemos algumas tendências<sup>375</sup>:

- organiza de forma metódica o trabalho da turma;
- sempre que possível vai ao encontro das necessidades reveladas pelos alunos;
- encoraja sistematicamente os alunos a tentarem dar o seu melhor;
- encoraja os alunos a resolverem os seus problemas e a apreciarem as suas realizações e as dos outros companheiros;
- assegura com cordialidade a disciplina, a calma e as interações;
- incentiva o trabalho de grupo e a partilha;
- incentiva comportamentos em autonomia, sobretudo durante a realização das actividades/tarefas;
- incentiva os alunos a comunicarem as suas ideias e a formularem hipóteses;
- incentiva os alunos a pesquisarem autonomamente;
- incentiva os alunos a resolverem problemas;
- incentiva os alunos a utilizarem o pensamento;
- incentiva os alunos a recordarem e a articularem aprendizagens e experiências;
- incentiva os alunos a interpretar, a analisar, a sintetizar e a avaliar.

A professora recorre também ao trabalho experimental, no âmbito da aprendizagem do Estudo do Meio, utilizando materiais concretos, instrumentos e

---

<sup>375</sup> Identificadas a partir dos contributos teóricos que explicitámos na Matriz Metodológica.

amostras "com o objectivo de coligir dados que permitam dar resposta a uma questão ou situação-problema de partida" (Vieira & Vieira, 2005, p.34) e solicitando a utilização de capacidades de pensamento.

As interações desenvolvidas pela professora Luísa são do tipo verbal e não verbal e podemos caracterizá-las, de uma maneira geral, como facilitadoras de bem-estar, socialização e construção de competências sociais, cognitivas e expressivas. Demonstram também a existência de um clima de confiança entre a professora e os alunos.

A sala da professora Luísa pode designar-se como um cenário de interações sociais onde os alunos constroem diversas competências "com alguém mais capaz, na resolução conjunta de um problema na zona de desenvolvimento próximo (Rodrigo, 1994, citado por Trindade, 2002, p.41).

Elucidamos as tendências do seu quadro de comportamento verbal, considerando-o como facilitador de aprendizagens, incluindo a aprendizagem do pensamento de natureza crítica:

- no início das actividades apresenta os objectivos a alcançar;
- explica factos ou incentiva os alunos a encontrarem essas explicações;
- explica operações, tentando conjugar nessa explicação o raciocínio das crianças;
- utiliza o questionamento para toda a turma, para grupos de escolaridade, para alunos individualmente;
- responde a perguntas dos alunos;
- repete pontos chave, ou respostas acertadas dos alunos;
- repete palavras novas e difíceis;
- inicia respostas que os alunos completam, quando os alunos revelam alguma dificuldade;
- dá exemplos;
- dá directivas;
- faz elogios ou encoraja.

De entre estes comportamentos, salientamos a utilização constante do questionamento dirigido a toda a turma, a grupos de escolaridade e a alunos em particular. As questões colocadas pela professora caracterizam-se por ser colectivas, onde qualquer aluno pode responder, por ser directas e focadas em alunos em particular e por ser do tipo retórico e assim contribuírem para a estimulação do pensamento (Vieira & Vieira, 2005).

Como referem estes autores (op.cit.), este tem sido um campo de estudo em que as conclusões apresentadas são, por vezes, controversas relativamente aos

benefícios de tal estratégia. No entanto, o questionamento está associado a diferentes modos de ensino e tal como é pronunciado por Gall (1987), citado por Vieira & Vieira (2005), a importância do questionamento associa-se aos seguintes aspectos: pode motivar e envolver os alunos nas tarefas; pode ajudar o aluno a focalizar-se no que deve ser aprendido; pode promover as capacidades de pensamento dos alunos; pode concorrer para activação de processos metacognitivos e pode eliciar a prática e a avaliação de conteúdos curriculares.

Ligado ao questionamento, salientamos o tempo para a resposta que a professora concede aos seus alunos e que varia quase sempre entre os 25 e os 30 ou 40 segundos. Este tempo concedido, mais alargado do que a tendência revelada em diferentes estudos, de acordo com Swift, Gooding & Swift (1996<sup>a</sup>), citados por Vieira & Vieira (2005, p.100), "*ajuda os alunos a estender e enriquecer as suas respostas (...)*", já que o tempo de espera mais alargado lhe pode permitir a estrutura mais completa e organizada do seu pensamento.

Em termos não verbais, a professora Luísa utiliza comportamentos, tais como: desloca-se por entre as mesas dos alunos; senta-se junto de alunos; sorri; acena com a cabeça; usa gestos quando explica; usa o quadro para explicar ou para expor recursos e dá tempo aos alunos para pensar e dar a resposta.

A forma como a professora 'conduz' a sua turma permite a participação activa e empenhada dos alunos, o que por muitos autores, entre eles Gardner (1993); Coll (1994); Perrenoud (1995); Molina, Ontoria & Gómez (2004); Vieira & Vieira (2005), é referido como linha orientadora da aprendizagem do pensamento crítico, no caso através de procedimentos por infusão nas diferentes áreas e conteúdos curriculares.

## **CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

---





*"A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar (...)"  
Por entre vagas desiguais encontrou outras ilhas e, em cada porto, lançou  
âncoras...*

### **A) Considerações gerais**

Neste estudo considerámos a necessidade de (re)construir a(s) prática(s) pedagógicas desenvolvidas no jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ponderando a natureza do currículo, os modos de fazer aprender e a profissionalidade dos educadores e dos professores na instituição de oportunidades, para desde cedo, a criança aprender a usar e a construir o seu pensamento crítico.

A abordagem interpretativa e reflexiva foi o estratagema considerado na (re)construção das práticas pedagógicas observadas a partir das quais se considerou, numa primeira fase, a sua desocultação<sup>376</sup> e, posteriormente, a sua explanação holística e crítica<sup>377</sup>. A (re)construção, que resulta de tais fases, expõe e configura as práticas nos primeiros anos, destacando o conhecimento profissional e o empenhamento dos educadores e dos professores num processo de construção e gestão do currículo que considera a criança *'como ponto de partida e como ponto de chegada'* e que, concomitantemente, considera a construção social do conhecimento.

Ainda as interacções pedagógicas e o empenhamentos dos profissionais ficam a descoberto neste processo (re)construtivo onde se potenciam sinergias e se identificam diferentes formas de ensinar ou de fazer aprender. Assim, ficam evidentes concepções epistemológicas e representações sobre o que é ser educador/professor e sobre o que é ser criança/aluno, sobre a adopção de dispositivos e procedimentos de mediação pedagógica, de organização e desenvolvimento das práticas e do papel que as actividades e estratégias têm no desenvolvimento intelectual da criança e na construção do conhecimento que a mesma vai fazendo.

Numa deambulação pedagógica, do tipo eclético, as crianças/alunos foram, de uma forma geral, reconhecidas como protagonistas do processo educativo e os educadores/professores mostraram ser capazes de organizar condições e recursos responsivos à sua actividade intelectual, criando algumas oportunidades, estrategicamente infundidas, para o exercício do pensamento crítico, considerando a intelectualidade individual de cada criança e do grupo/turma em geral.

---

<sup>376</sup> No formato narrativo.

<sup>377</sup> A reflexão sobre as narrativas.

## B) Particularidades

### B) 1. Os casos no Jardim de Infância

As práticas pedagógicas que observámos em três salas/jardins de infância caracterizam-se pela sua natureza e abordagem ecléctica, no que respeita aos modos de construir e gerir o currículo e aos modos de fazer aprender. A intervenção pedagógica das educadoras, planeada previamente, mostrou-se, na generalidade, flexível e aberta à participação das crianças, incluindo as suas ideias e sugestões.

A organização/gestão e a intervenção pedagógica, nas salas observadas, apresenta alguns traços comuns, entre os quais podemos destacar:

- a **organização dos espaços educativos** – organização por áreas a que as crianças podem aceder livremente ao longo do dia, em momentos coincidentes com a realização de actividades '*apresentadas*' pelas educadoras ou em momentos específicos;
- a **utilização de instrumentos de apoio à organização, rotinas e planeamento** (quadro do tempo, quadro de presenças, calendário, quadro de tarefas, planos individuais);
- a **organização e gestão do tempo** associados a rotinas e à realização de actividades em diferentes modalidades – de grupo, de pequenos grupos, a pares e individuais;
- a **realização de actividades da iniciativa das educadoras** (embora observadas nas três salas, estas foram mais explícitas no caso JI **B**) e a **realização de actividades da iniciativa das crianças** (mais explícitas no caso JI **A** e, sobretudo, no caso JI **C**);
- as **interacções pedagógicas**, do tipo verbal e não verbal, sustentam a socialização dos grupos de crianças e assumem, nas observações, múltiplas direcções – educadora/criança(s); educadora/grupo(s); criança(s)/educadora; criança/criança(s);
- o **conteúdo das práticas**, interdisciplinar e transversal, inclui-se nas áreas de conteúdo e domínios das Orientações Curriculares, com um forte sentido pessoal e sociocultural;
- de um modo geral, o **empenhamento das educadoras** traduz-se de forma positiva no que respeita à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças (com resultados aproximados no caso das educadoras do JI **A** e JI **B**, e resultados superiores no caso da educadora do caso JI **C**);

- o **conhecimento profissional** e os **níveis de empenhamento** demonstrados permitem conceder às crianças o uso de um *'estatuto'* activo no desenvolvimento dos processos cognitivos, de utilização do pensamento inteligente e de construção do conhecimento (*'estatuto'* mais evidente no caso do JI **C**);
- a prática pedagógica quotidiana evidencia o uso de **estratégias e de oportunidades de utilização e construção do pensamento crítico**, tendencialmente infundidas, baseadas nas interacções, na organização/gestão do grupo e nas actividades realizadas pelas crianças, incluindo as actividades de jogo simbólico (no caso da educadora do JI **B**, embora as actividades sejam mais da sua iniciativa, as crianças não deixam de ser estimuladas e incentivadas a usar o seu potencial criativo, a usar o seu pensamento e a desenvolver a sua autonomia);
- o **apoio à intervenção pedagógica por parte de outros adultos** na sala de actividades (auxiliar de educação e/ou animador, mais intenso no caso da sala do JI **A** e do JI **C**).
- a constituição **heterogénea dos grupos** (com um número de crianças que varia entre 11/JI **A**, 12/JI **B**, 17/JI **C**) é aproveitada em diferentes situações quotidianas e, nessas situações funciona como *'andaime'* entre as crianças *'mais competentes'* e as *'menos competentes'* (com as três educadoras a estimularem e incentivarem tais *'andaimes'*).

Em síntese, observámos contextos educativos onde as crianças, de um modo geral, são ouvidas, onde as crianças têm voz e oportunidades para fazer escolhas e para sorrir. Vimos educadoras que, independentemente das suas opções curriculares e psicopedagógicas, confiam nas crianças, nas suas competências e lhes concedem espaço e tempo para construir a sua cidadania.

## **B) 2. Os casos na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

As práticas pedagógicas que desocultámos nas três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico baseiam-se numa estrutura curricular e pedagógica do tipo eclético. O planeamento prévio das professoras e o seu desenvolvimento deixam perceber a centragem nos documentos curriculares para este nível de escolaridade, incluindo os conteúdos instituídos nos programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Percebe-se,

que as estratégias de ensino e as actividades propostas aos alunos correspondem ao conhecimento construído pelas professoras sobre cada turma e cada aluno.

Também na (re)construção das práticas pedagógicas observadas, e através da análise reflexiva, consideramos nuances comuns. A saber:

- a **organização dos espaços educativos** – com tendência generalizada para uma arrumação das mesas de trabalho por grupos/anos de escolaridade (identificando-se na sala da EB1 **AA** a coexistência de ‘cantinhos’<sup>378</sup> a usar pelas crianças aquando do término das tarefas);
- a **organização e a gestão do tempo** associada a áreas curriculares (tempo para a Matemática, tempo para a Língua Portuguesa...) e a toda a turma<sup>379</sup>, ou para anos de escolaridade em particular) e associada à realização de actividades em diferentes modalidades – de grupo/turma/ano de escolaridade, de pequenos grupos/anos de escolaridade, a pares/anos de escolaridade e individuais;
- a **realização de actividades** centradas nas áreas curriculares e da iniciativa das professoras, embora permitam e incluam sugestões por parte dos alunos (ao nível, por exemplo do tipo de actividade – de individual passar a realizar-se a pares);
- as **interacções pedagógicas**, do tipo verbal e não verbal, sustentam a socialização da turma em múltiplas direcções – professora/criança(s); professora/grupo(s); criança(s)/professora; criança/criança(s);
- as **interacções baseadas no questionamento** são o ponto de partida para a aprendizagem (questionamento do tipo unidireccional mas também dialógico e tendencialmente a propiciar a **utilização do pensamento mais elaborado** (embora, por vezes o questionamento seja identificado apenas para verificar conhecimento e, por vezes, também seja a própria professora a adiantar a resposta. Na observação da prática da professora da EB1 **AA** esta tendência é mais explícita);
- o **conteúdo das práticas** assume, de uma forma geral, um sentido interdisciplinar e transversal com um forte sentido pessoal e

---

<sup>378</sup> Assim designados pela professora.

<sup>379</sup> Tendência mais generalizada.

- sociocultural, sendo notórias as relações com as vivências dos alunos dentro e fora da escola;
- de um modo geral, o **empenhamento das professoras** alcança resultados positivos no que diz respeito à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças (com resultados aproximados no caso das professoras da EB1 **AA** e EB1 **BB**<sup>380</sup>, e resultados ligeiramente superiores no caso da professora do caso EB1 **CC**);
  - o **conhecimento profissional** e os **níveis de empenhamento** demonstrados pelas professoras permitem, ainda assim<sup>381</sup>, o exercício do '*ofício de aluno*' activo no desenvolvimento dos processos cognitivos, de utilização do pensamento inteligente e de construção do conhecimento (situação mais evidente no caso da EB1 **CC**);
  - no quadro pedagógico observado transparece o **uso de estratégias e de oportunidades de utilização e construção do pensamento crítico**, tendencialmente infundidas, baseadas nas interacções, na organização/gestão do turma e nas actividades realizadas pelas crianças (com maior clarividência em actividades de pesquisa em autonomia e uso do pensamento criativo<sup>382</sup>, no caso da EB1 **BB** e no caso da EB1 **CC**, embora também observadas no caso da EB1 **AA**);
  - a **constituição heterogénea das turmas** que inclui diferentes anos de escolaridade e diferentes números de alunos (17 alunos/1.º e 2.º ano de escolaridade/EB1 **AA**; 17 alunos/1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade/EB1 **BB** e 15 alunos/2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade/EB1 **CC** ) o que permite a utilização de estratégias e situações de apoio, '*andaimes*', estimulada e incentivada pelas professoras (apoio de crianças '*mais competentes*' a crianças '*menos competentes*' e exercício de tutoria entre pares de crianças, no caso da sala da EB1 **AA**);

Embora se constatem diferentes formas de edificar e promover oportunidades para construir o conhecimento, nos contextos observados permite-se o exercício do '*ofício de aluno*'. As professoras organizam o ambiente de aprendizagem baseadas em concepções de natureza socioconstrutivista e não exercem um estatuto

---

<sup>380</sup> Neste caso, ao nível da autonomia concedida às crianças, 0,1 abaixo do limiar da qualidade.

<sup>381</sup> Pese o facto das actividades/tarefas serem, na sua maioria, propostas pelas professoras.

<sup>382</sup> Oral e escrito.

exclusivamente unidireccional, pois permitem que as crianças se tornem, como é evidente em grande número das narrativas, activas e autónomas na construção do conhecimento.

Ainda, as observações realizadas permitem constatar o empenho das professoras na formação global das crianças.

### **C) Considerações finais**

O estudo que apresentámos ao longo destas páginas só foi possível pela disponibilidade das profissionais que amavelmente nos *'deixaram entrar'* e descobrir as suas *'ilhas'*. A elas, e à genuinidade das crianças/alunos que descobrimos nessas *'ilhas'*, se deveu a possibilidade de desocultar e reconstruir momentos únicos e de importância singular na discussão e conceptualização das práticas pedagógicas nas primeiras etapas do sistema educativo.

Os momentos únicos que vivemos, que talvez, pela sua enorme riqueza, não tenhamos conseguido plasmar ao longo das narrativas apresentadas, são a expressão da realidade e empenho que estas educadoras e estas professoras colocam na organização do seu trabalho e, sobretudo, nas relações de confiança e de afectos que desenvolvem com as crianças. Sentimos, em cada *'ilha'* um ambiente afectivamente consolidado e integrador de uma *'rede'* de aprendizagens individual e socialmente construídas.

Nessas descobertas, algumas favorecedoras da formação global da criança e outras que as profissionais, poderão reflectir e, com certeza melhorar, estão expressas as relações pedagógicas, as opções conscientes, e algumas talvez intuitivas, necessárias à consolidação do exercício da profissão e da necessidade da constante (re)configuração do papel do educador/professor da actualidade.

Assim, na impossibilidade de generalizar conclusões, dadas as limitações impostas por um estudo da natureza daquele que desenvolvemos, não deixaremos, no entanto, de tecer algumas considerações finais. Mormente:

- Assumimos o trabalho desenvolvido não como um *'porto de chegada'* mas, antes, como um *'porto de partida'* para novas *'viagens'* e tentativas de perceber os alicerces e as motivações das escolhas das educadoras e das professoras. À observação desenvolvida e à posterior análise narrativa e reflexiva, será importante aliar a recolha da opinião e da auscultação das profissionais sobre os alicerces que fundamentam as suas opções pedagógicas, nomeadamente a consciência sobre a importância que

atribuem à construção crítica das crianças/alunos e da importância que lhe atribuem aquando do planeamento e gestão quotidiana;

- Ainda *'como porto de partida'*, consideramos que o conteúdo plasmado ao longo destas páginas, pode contribuir, ainda que modestamente, para a construção/projecção de um quadro reflexivo e norteador da formação inicial e contínua destes profissionais que acentue e inclua com maior relevo, no âmbito do seu conhecimento profissional, a importância do conhecimento sobre o pensamento crítico e de formas de o promover nas primeiras idades;
- No decurso da ideia anterior, encara-se a possibilidade de envolver educadores e professores do 1.º Ciclo em estudos e projectos centrados na sua prática pedagógica e na sua (re)construção face aos objectivos ora apresentados e, acentuando a necessidade de favorecer a *'agência'* da criança no seu processo de desenvolvimento e de construção da sua personalidade e do seu conhecimento;
- Também a necessidade de tornar acessíveis a todos os profissionais, enquanto mecanismos de avaliação, (re)configuração e (re)construção, estudos e projectos semelhantes ao projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, nos parecem de ponderar;
- Ainda, a hipótese da eventual (re)configuração da avaliação dos educadores e dos professores através da desocultação e da (re)construção dos cenários de acção pedagógica e das hipóteses de reconstruir a profissionalidade em dinâmicas supervisivas/reflexivas e não *'quasi'* administrativas, merece a nossa estima.

Aportámos em seis *'ilhas'* que descobrimos que não estão isoladas, que são reais e que se sustentam pedagógica e socialmente em âncoras socioconstrutivistas de onde emergem estratégias e oportunidades para a construção do pensamento individual/social e onde se estabelecem relações dialógicas entre os modos de ensinar e os modos de aprender.

*Porque é necessário continuar a descobrir*

***"A Ilha Desconhecida fez-se em fim ao mar (...)"***

*Entre o real e a nossa mente... as viagens, essas, nunca terminam; essas, nunca se esquecem e são sempre pontos de partida para novas viagens.*





## **BIBLIOGRAFIA**

---



ABBOTT, L. & RODGER, R. (Edits). (1995). *"Quality Education in the Early Years"*. Buckingham, Open University Press.

ABRANTES, P. (2001). "Prefácio". In PERRENOUD, P. (2001). *"Porquê Construir Competências a partir da Escola. Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades"*. Porto, Edições Asa (p.5 – 8).

ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). (2004). *"Os Professores: identidades (re)construídas"*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

AFONSO, M. (2008). *"A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas."* Porto, Porto Editora.

AFONSO, N. (2005). *"Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático"*. Porto, Edições Asa.

AGUADO, M. (2000). *"A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa"*. Porto Editora

AGUIAR, H., GRILO, R., ODETE, M. & GIL, H. (2004). "As competências do educador de infância e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: que dialéctica?". In ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). (2004). *"Os Professores: identidades (re)construídas"*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (p.259 – p.267).

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C. (2009). *"Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores"*. Mangualde, Edições Pedagogo.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *"Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem"*. Coimbra, Livraria Almedina.

ALARCÃO, I. (1996). "Ser professor reflexivo". In ALARCÃO, I. (Org.) (1996). *"Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão"*. Porto, Porto Editora (p.171 – p.189).

ALARCÃO, I. (2008). (Coord.). *"Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos"*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação. On-line, <http://www.cnedu.pt/> acedido em 29 de Setembro de 2008.

ALARCÃO, I. (Org.). (1996). *"Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão"*. Porto, Porto Editora.

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *"Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação"*. Braga, Psiquilíbrios.

ALONSO, M. (1998). *"Inovação Curricular, formação de professores e melhoria, uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação"*. Braga, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento (Documento fotocopiado).

ALTET, M. (1988). "Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la variabilité des pratique enseignantes". *Revue Sciences de L'Éducation Pour L'Ère Nouvelle, 1988*, CRESE.

ALTET, M. (2000). *"Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas"*. Porto, Porto Editora.

ALVES, M. (2004). *"Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada"*. Porto, Porto Editora.

AMADO, J. (2001). *"Interacção Pedagógica e Indisciplina na Sala de Aula"*. Porto, Edições Asa.

AMADO, J., FREIRE, I., CARVALHO, E. & André, M. J. (2009). "O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08. Consultado em Abril, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt> (p.75 – p.86).

ANADÓN, M. (2007). "Alguns aspectos sociais e epistemológicos da investigação em educação no Quebeque". In ESTRELA, A. (Org.). (2007). *"Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)"*. Lisboa, Educa (p.43 – p.65).

ANGOTTI, M. (2007). "Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs.). (2007). *"Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro"*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A (p.95 – p.114).

ANTUNES, C. (2005). *"As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos"*. Porto, Edições Asa.

APPLE, M. W. (2001). *"Educação e Poder"*. Porto, Porto Editora.

ARAÚJO, S. (2009). "Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?" In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.231 – p.250).

ARENDS, R. (1997). *"Aprender a Ensinar"*. Lisboa, McGraw-Hill.

ARENDS, R. (2008). *"Aprender a Ensinar"*. Aravaca, McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

ASHBY, F. & MADDIX, W. (2005). "Human category learning". *Annual Review of Psychology*. 2005, 56. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by b-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.149 - p.78).

AVILÉS, R. (2005). *"Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos"*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

BANDURA, A. (2001). "Social cognitive theory: An agentic perspective". *Annual Review of Psychology*. 2001, 52. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by b-on: Instituto Politecnico de Portalegre - SC on 04/27/09 (p.1 - p.26).

BARBEIRO, L. & PEREIRA, L. (2007). *"O Ensino da Escrita: a dimensão textual."* Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

BARBER, P. (2004). "Ensinando matemática a crianças pequenas." In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.55 – p.69).

BARBOSA, J. (2002). "O pulsar das emoções no Jardim de Infância". Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, *Educare-Educere*, Ano V, n.º 12, Julho de 2002 (p.93 – p.106).

BARBOT, M. & CAMATARRI, G. (2001). *"Autonomia e Aprendizagem. A inovação na formação"*. Porto, RÉ.S.

BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). *"Pedagogia das Competências. Da teoria à prática"*. Porto, Edições Asa.

BEANE, J. (2000). "O que é um currículo coerente?" In, PACHECO, J. (2000). *"Políticas de Integração Curricular"*. Porto, Porto Editora (p.39 – p.58).

BENNETT, J. (2004). *"Curriculum Issues in National Policy Making"*. Paris, OCDE // Malta, EECERA.

BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *"Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias"*. Lisboa, Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira Formosinho).

BERTRAM, T. & PASCAL, C. (Centre for Research in Early Childhood). (2002). *"Early Years Education: an Internacional perspective"*. London. Qualifications and Curriculum Authority (Documento fotocopiado).

BERTRAM, T., LAEVERS, F. & PASCAL, C. (1996). "Étude de la qualité de l'interacción adulte-enfant dans le pré-scolaire: Le schéma d'o observation du style de l'adulte ". In RAYNA, S., LAEVERS, F. & DELEAU, M. (1996). *"L'Éducation Préscolaire, Quelques Objectifs Pedagogiques?"* Paris, Nathan, Pédagogic INRP.

BESSA, N. & FONTAINE, A. (2002) *"Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa"*. Porto, Edições ASA.

BIBER, B. (1984). *"Early Education and Psychological Development"*. New Haven, Yale University Press.

BIDDLE, B.; GOOD, T. & GOOSON, I. (1998). *"International Handbook of Teachers and Teaching"*. New York, Kluwer.

BOAVENTURA, O. (2006). *"Notas e Vivências(s) de um Projecto Curricular de Turma"*. Porto, Edições Asa.

BOAVIDA, A., PAIVA, A., CEBOLA, G., VALE, I. & PIMENTEL, T. (2008). *"A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de formação para professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). "*Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*". Porto, Porto Editora.

BONO, E. (2005). "*O Pensamento lateral. Um manual de criatividade*". Cascais, Editora Pergaminho.

BOWELL, T. & KEMP, G. (2002). "*Critical Thinking a Concise Guide*". London, Taylor & Francis e-Library, 2001.

BOYD, L. (2009). "Learning to learn an additional language: a personal perspective". *Early Child Development and Care*, 179:2. Downloaded by B-on Consortium – 2007, Instituto Politécnico de Portalegre, acedido em Abril de 2009 (p.183 – p.187).

BRANSFORD, J., BROWN, A. & COCKING, R. (2007). "*Como as Pessoas Aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola*". São Paulo, Editora Senac. (Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos).

BROCANELLI; C. (2010). "*Matthew Lipman. Educação para o pensar filosófico na infância*". Petrópolis, Editora Vozes.

BROWNE, M & KEELEY, S. (2007). "*Asking the Right Questions. A guide to critical thinking*". New Jersey, Pearson, Prentice Hall

BRUNER, J. (1968). "*Processes of cognitive growth: infancy*". EUA, Clark University Press.

BRUNER, J. (1980). "*Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*". Madrid, Pablo del Rio Editor.

BUTLER, K. (1984). "*Learning and teaching Style. In theory and practice*". Connecticut, The Learner's Dimension

BUZAN, T.(1996). "*Saber Pensar. Desenvolver as capacidades*". Lisboa, Editorial Presença.

CACHAPUZ, A. (Org.). (2001). "*Formação de Professores – Ciências. Perspectivas de ensino*". Porto, Centro de Estudos de Educação em Ciência.

CACHAPUZ, A. (2004). "Os saberes básicos na sociedade do conhecimento". In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2004). "*Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*". Lisboa, CNE – Estudos, Relatórios (p.117 – p.124).

CAETANO, A. P. (2004). "*A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*". Porto, Porto Editora.

CANÁRIO, R. (1999). "*Educação de Adultos: um campo e uma problemática*". Lisboa, Educa Formação.

CANO, E. (2005). *“Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes – Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado”*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

CAPELO, F. (2004). “O lugar do conceito de competência na reconstituição identitária dos professores do ensino superior: um estudo exploratório numa escola superior de educação”. In ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). (2004). *“Os Professores: identidades (re)construídas”*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (p.227 – p.248).

CARDONA, M. J. (2006). *“Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional”*. Chamusca, Edições Cosmos.

CARDONA, M. J. (2008). “Para uma pedagogia da Educação Pré-escolar: fundamentos e conceitos”. In CARDONA, M. J. & MARQUES, R. (Coords.). (2008). *“Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola”*. Chamusca, Edições Cosmos (p.119 – p.143).

CARDONA, M. J., MARQUES, R. (Coords.). (2008). *“Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola”*. Chamusca, Edições Cosmos.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *“Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem”*. Lisboa, Universidade Aberta.

CAROLINO, A. (2007). “A actualidade do 1.º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência”. In LEITE, C. & LOPES, A. (Orgs.). (2007). *“Escola, Currículo e Formação de Identidades”*. Porto, Edições Asa (p.155 – 157).

CASTRO, J. & RODRIGUES, M. (2008). *“Sentido do Número e Organização de Dados. Textos de apoio para educadores de infância”*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

CATANIA, A. (1999). *“Aprendizagem. Comportamento, Linguagem e Cognição”*. São Paulo, ARTMED.

CEITIL, M. (Org.). (2006). *“Gestão e Desenvolvimento de Competências”*. Lisboa, Edições Sílabo.

CHEVALLARD, Y. (1991). *“La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné”*. Genève, La Pensée Sauvage Editions.

COLL, C. (1994). *“Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento”*. Porto Alegre, Artmed Editora S.A.

COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). *“O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica”*. Porto, Edições Asa.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2003). *“Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão”*. Lisboa, CNE – Estudos, Relatórios.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2004). *"Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI"*. Lisboa, CNE – Estudos, Relatórios.

CORREIA, I. (2007). "Formação e caminhos da profissionalidade na Educação de Infância". Lisboa, *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 82/Dezembro de 2007 (p.8 – p.13).

COSME, A. & TRINDADE, R. (2001). *"Área de Projecto. Percursos com sentidos"*. Porto, Edições Asa.

COSME, A. & TRINDADE, R. (2002). *"Manual de Sobrevivência para Professores"*. Porto, Edições Asa.

COSME, A. (2009). *"Ser Professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada"*. Porto, Legis Editora.

COSTA, A. (2007). *"Pensamento Crítico: Articulação entre Educação Não-formal e Formal em Ciências"*. Aveiro, Dissertação de Mestrado acedido em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Pesquisa/?sub=4>, Março de 2010.

CRAVEIRO, M. C. (2007). *"Formação em Contexto. Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância"*. Tese de Doutoramento. *Repositorium* da Universidade do Minho, acedido em <http://uminho.pt.>, consultado em Maio de 2009.

CRAVEIRO, M. C. (2009). "Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Um estudo de caso". In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.98 – p.122).

CREMIN, T., BURNARD, P. & CRAFT, A. (2006). "Pedagogy and possibility thinking in the early years". ScienceDirect, *Thinking Skills and Creativity 1* (2006). Downloaded by b-on: Instituto Politécnico de Portalegre – SC em 19 de Outubro de 2009, em <http://elsevier.com/locate/tsc> (p.108 – p.119).

CRÓ, M. L. (1998). *"Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de intervenção"*. Porto, Porto Editora.

DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. (2007). *"Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas"*. Porto Alegre, Artmed Editora S.A.

DAMAS, M. & de KETELE, J. (1985). *"Observar para Avaliar"*. Coimbra, Livraria Almedina.

DAMIÃO, M. H. (1997). *"De Aluno a Professor"*. Coimbra, Minerva.

DAVIES, J. & GARDNER, H. (2002). "As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista". In SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (p.427 – 460)

DAY, C. (2001). *"Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente"*. Porto, Porto Editora.



DE KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1999). *"Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos"*. Lisboa, Instituto Piaget.

DE LEÓN C., I. (2005). "Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación". *Revista de Investigación*, n.º 57, 2005 (p.69-97).

DELISLE, R. (2000). *"Como realizar a aprendizagem baseada em problemas"*. Porto, Edições Asa.

DELORS, J. (1998). *"Educação – Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI"*. Porto, Edições Asa.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Edits). (1994). *"Handbook of Qualitative Research"*. London, SAGE Publications, Inc.

DER VEER, R. & VALSINER, J. (Editores). (1994). *"The Vygotsky Reader"*. Oxford, Blackwell Publishers.

DESHAIES, B. (1997). *"Metodologia da Investigação em Ciências Humanas"*. Lisboa, Instituto Piaget, Divisão Editorial.

DEWEY, J. (1959). *"Como pensamos"*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

DEWEY, J. (1989). *"Cómo Pensamos"*. Barcelona, Paidós.

DEWEY, J. (2002). *"A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo"*. Lisboa, Relógios D' Água Editores.

DEWEY, J. (2007). *"Democracia e Educação"*. Lisboa, Didáctica Editora.

DOISE, W. & MUGNY, G. (2002). *"Psicologia Social & Desenvolvimento Cognitivo"*. Lisboa, Instituto Piaget.

DOLLE, J. (2005). *"Para Compreender Jean Piaget"*. Lisboa, Instituto Piaget.

DUARTE, I. (2008). *"O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

DUFFY, B. (2004). "Encorajando o desenvolvimento da criatividade". In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.130 – p.143).

ECKHOFF, A. & URBACH, J. (2008). "Understanding imaginative thinking during childhood: sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought". *Early Childhood Educ. J.* Springer Science, Business Media LLC. 2008. Downloaded from B-on Consortium – 2007 by b-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 30/10/09 (p.179 – p.185).

ENNIS, R. (1996). *"Critical Thinking"*. New Jersey, Prentice hall.

EPSTEIN, R. & KERNBERG, C. (2006). *"Critical Thinking"*. Canadá, Thomson Wadsworth.

ERLAUDER, L. (2005). *"Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro"*. Porto, Edições Asa.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE. (1998). *"Perfis Profissionais do Professor de Educação Básica"*. Portalegre, ESEP. Documento Interno – GT2 / Plano de estudos das licenciaturas em Educação Básica: Educação de Infância; 1.º Ciclo (Documento Fotocopiado).

ESTEVE, J. (2001). "El profesorado de Secundária: Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea". *Revista Fuentes*, 2001.

ESTEVES, M. (2007). "Globalização. Transformações previsíveis do currículo e da profissionalidade docente". In PACHECO, J., MORGADO, J. & MOREIRA, A. F. (Orgs.). (2007). *"Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos"*. Porto, Porto Editora (p.279 – p.285).

ESTEVES, M. (2009). "Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores". *Sífilo. Revista de Ciências da Educação*, 08. On-line em <http://sifiso.fpce.ul.pt.>, consultado em Maio de 2009 (p.37 - p.48).

ESTRELA, A. (2008). *"Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores"*. Porto, Porto Editora.

ESTRELA, A. (Org.). (2007). *"Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)"*. Lisboa, Educa

ESTRELA, A., CANÁRIO, R. & FERREIRA, J. (Orgs.). (1995). *"Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho"*. Lisboa, Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L'Education. Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE.

ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (1994). *"A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino"*. Lisboa, Editorial Estampa.

ESTRELA, M. T. (Org.). (1997). *"Viver e Construir a Profissão Docente"*. Porto, Porto Editora.

EVANS, G. (2006). "Child development and the physical environment". *Annual Review of Psychology*, 2006, n.º 57. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.423 – p.451).

FARIA, A. (2007). "Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs.). (2007). *"Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro"*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A (p.278 – p.292).

FERNANDES, J. & TOMAZ, M. (2002). *"Um Mundo Melhor é Necessário e é Possível"*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

FERNÁNDEZ, J. (2008). "Matriz de competências del docente de Educación Básica". *Revista Iberoamericana*. On-line, ISSN: 1681-5653. Edição digital, consultado em 02-02-2009.

FERREIRA, M. (2004). "*A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*". Porto, Edições Afrontamento.

FILHO, J. (2001). "Educação infantil e informática: entre as contradições do Moderno e do Contemporâneo". In COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). "*O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*". Porto, Edições Asa (p.105 – p.134).

FISHER, J. (2004). "A relação entre o planeamento e a avaliação." In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). "*Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*". Lisboa, Texto Editora (p.21 – p.40).

FLANDERS, N. (1965). "*Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*". Washington Dc, Department of Health, Education and Welfare.

FLAVELL, J. "Cognitive Development: children's knowledge about the mind". *Annual Review of Psychology* .Volume 50, 1999. On-line, Annu. Rev. Psychol. 2009.60:115-140. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.21 - p.45).

FLEER, M. (2008). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs". Springer Science, Business Media B.V. 2008. *Research Science Education*, 2009, 39. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 31 May 2008 (p.281 – p.306).

FONSECA, A. (2000). "*Educar para a Cidadania. Motivações, princípios e metodologias*". Porto, Porto Editora.

FONSECA, V. (2007). "*Aprender a Aprender. A educabilidade cognitiva*". Lisboa, Âncora Editora.

FONTOURA, M. (2006). "*Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*". Porto, Porto Editora.

FORNEIRO, M. (2008). "Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil. Dimensiones y variables a considerar". *Revista Iberoamericana*, n. º 47. (2008). On-line, <http://www.rieoei.org/rie22a02.htm>, consultado em 04-01-2009 (p.49 – p.70).

FREINET, C. (1998). "*A educação do trabalho*". São Paulo, Edições Martins Fontes.

FREIRE, P. (2002). "*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa*". São Paulo, Paz e Terra.

FREITAS, M. & ARAÚJO, M. (2005). "Experiência de aprendizagem de conceitos numa turma de 3.º ano do Ensino Básico, 1.º Ciclo". On-line, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3957>, consultado em 04-01-2009 (p.1993 – p.2007).

FREITAS, M., ALVES, D. & COSTA, T. (2007) "*O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*". Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC (PNEP).

FRÖEBEL, F. (1912). "Pedagogics of Kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child". In HARRIS, WT. (Ed.). "*The International Séries*". New York/London, D. Appleton and Company (Volume 30).

GARCÍA, J. (1996). "Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor". *Anales de Psicología*, 1996, 12 (2) (p.179 - p.184).

GARCIA, M. (1999). "*Formação de Professores. Para uma mudança educativa*". Porto, Porto Editora.

GARDNER, H. (1993). "*La Mente no Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*". Barcelona, Ediciones Paidós.

GARDNER, H. (2001). "*A Criança Pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la*". Porto Alegre, Artmed Editora.

GASPAR, M. F. (1990). "*Modelos Curriculares em Educação Pré-escolar. Estudo das escolhas dos educadores*". Coimbra, Universidade de Coimbra, Dissertação de Mestrado.

GASPAR, M. F. (2004). "*Projecto Mais-Pais. Factores Socioculturais e Interpessoais do Desenvolvimento Numérico de Crianças em Idade Pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

GELMA, S. (2009). "Learning from Others: Children's construction of concepts". *Annual Review of Psychology. Volume 60, 2009*. On-line, Annu. Rev. Psychol. 2009.60:115-140. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre- SC em 04/27/09 (p.115 – p.140).

GIMENO, J. (1988). "*El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*". Madrid, Ediciones Morata.

GIMENO, J. (2001). "Debe informar la escuela en la sociedad de la información?". *Investigación en la Escuela*, n.º 43 (p.15 – p.21).

GLAUERT, E. "A ciência em educação de infância". In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004). "*Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*". Lisboa, Texto Editora (p.71 – 87).

GODINHO, M. L. (2006). "As orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores?" In LEITE, C. (Org.). (2006). *"Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI"*. Porto, Porto Editora (p.33 – p.49).

GÓIS, S. & PORTUGAL G. (2009<sup>a</sup>). "A avaliação da qualidade num contexto de educação de infância". In PORTUGAL, G. (Org.). *"Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão"*. Aveiro, Universidade de Aveiro (p.213 – p.228).

GÓIS, S. & PORTUGAL, G. (2009). "Isto é giro, para nos vermos ao espelho e pensarmos... Um processo de avaliação da qualidade num jardim-de-infância". In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.251 – p.269).

GOLDSTONE. R. (1998). "Perceptual Learning". *Annual Revue of. Psychology, 1998, 49*. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.585 - p.612).

GOMÉZ, J. & CARTEA, P. (1995). "A Perspectiva Ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa". In CARVALHO, A. (Org.) *"Novas Metodologias em Educação"*. Porto, Porto Editora (p.137 - 167).

GÓMEZ; A. (1995). "O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In A. Nóvoa (Coord.). *"Os Professores e a sua Formação"*. Lisboa, Dom Quixote (p.93 – p.114).

GONÇALVES, F. (2006). *"A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e prática"*. Porto, Porto Editora.

GONÇALVES, J. (2009). "Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão". *Síffiso. Revista de Ciências da Educação, 08*. Acedido em <http://sifiso.fpce.ul.pt.>, consultado em 30 de Maio de 2009 (p.23 - p.36).

GOODSON, I. (2001). *"O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo"*. Porto, Porto Editora.

GOODSON, I. & HARGREAVES, A. (Edts.). (1996). *"Teacher's Professional Lives"*. London, Falmer Press.

GOODSON, I. (2008). *"Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre a educação e mudança"*. Porto, Porto Editora.

GRAUE, M. & WALSH, D. (2003). *"Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GROSSMAN, P. (1990). *"The Making of a Teacher. Teacher Knowlegde and Teacher Education"*. Chicago, Teacher College Press.

HARGREAVES, A. & GOODSON, I. (1996). "Teacher's professional lives: aspirations and actualities". In GOODSON, I. & HARGREAVES, A. (Edts.). (1996). *"Teacher's Professional Lives"*. London, Falmer Press (p.1 – p.27).

HARGREAVES, A. (2001). *"Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna"*. Lisboa, McGrawHill.

HARGREAVES, A. (2004). "Ser professor na era da insegurança". In ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). (2004). *"Os Professores: identidades (re)construídas"*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (p.13 – p.36).

HARMS, T. & CLIFFORD, R. (2002). "Estudo dos Contextos Educacionais". In SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (p.1067 – p.1101).

HARMS, T., CLIFFORD, R. & CRYER, D. (2008). *"Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância"*. Porto, Livpsic/Legis Editora.

HEACOX, D. (2006). *"Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos"*. Porto, Porto Editora.

HEAL, C. & COOK, J. (2004). "Humanidades: desenvolvendo uma noção de lugar e de tempo nas crianças mais pequenas". In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.114 – 128).

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. (1998). *"A Organização do Currículo por Projectos de Trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio"*. Porto Alegre, Artmed.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). *"Educar a Criança"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M., BANET, B. & WEIKART, D. (1992). *"A Criança em Acção"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

HOLT, J. (2001). *"Como Aprendem as Crianças"*. Lisboa, Editorial Presença.

HOLT, J. (2001<sup>a</sup>). *"Dificuldades em aprender"*. Lisboa, Editorial Presença.

HORTA, M. H. (2007). *"A Abordagem à Escrita na Educação Pré-escolar que Realidade?"*. Penafiel, Editorial Novembro.

HOUSTON, R. (1990). *"Handbook of Research on Teacher Education"*. New York, Macmillam.

JANTS, R. (1997). "Ensino de conceitos". In ARENDS, R. (1997). *"Aprender a Ensinar"*. Lisboa, McGrawHill (p.303 – p.333).

JESUS, S. N. (2004). "Motivação na profissão docente". In ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). (2004). *"Os Professores: identidades (re)construídas"*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (p.81 – p.92)

JOHNSON, D. & JOHNSON, F. (2006). *Joining Together: group and theory and group skills*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

JOHNSON, R. & JOHNSON, D. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts, Allyn and Bacon A. Paramount Communications Company.

JOYCE, B. & WEIL, W. (1980). *Models of Teaching*. New Jersey, Prentice/Hall International Editions.

JOYCE, B., CALHOUN, E. & HOPKINS, D. (1997). *Models of Learning – tools for teaching*. Buckingham, Open University Press.

KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto em Educação de Infância*. Lisboa, Fundação C. Gulbenkian.

KILPATRICK, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde, Edições Pedagogo.

KISHIMOTO, T. (2007). "Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância". In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs). (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A (p.249 – p.275).

KISHIMOTO, T., SANTOS, M. & BASÍLIO, D. (2007). "Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil". São Paulo, *Educação e Pesquisa*, Volume 33, n.º 3 (p.427 – p.444).

KRAPP & LEMOS, M.(2002). "Os interesses dos alunos como condição e como objectivo da aprendizagem escolar". In LEMOS, M. & CARVALHO, T. (Orgs.). (2002). *O Aluno na Sala de Aula.* Porto, Porto Editora (p.77 – p.102).

LADD, G. (1999). "Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood". *Annual Review of Psychology. Volume 50, 1999*. On-line, Annual Revue Psychologie 2009, 60:115-140. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by b-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.333 – p.359).

LAEVERS, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiencial education series, n.º 1*. Leuven, Centre for Experimental Education.

LAEVERS, F. (1994a). *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education*. Leuven, Leuven University Press

LAEVERS, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Katholieke Universiteit Leuven, Research Centre for Early Childhood and Primary Education.

LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto, Edições Asa.

LeBOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

LeBOTERF, G. (2005). *"Construir as Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 questões"*. Porto, Edições Asa.

LEITE, C. & LOPES, A. (Orgs.). (2007). *"Escola, Currículo e Formação de Identidades"*. Porto, Edições Asa.

LEITE, C. (2003). *"Para uma Escola Curricularmente Inteligente"*. Porto, Edições Asa, Coleção em Foco.

LEITE, C. (2006). "A territorialização das políticas e das práticas educativas". In LEITE, C. (Org.). (2006). *"Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI"*. Porto, Porto Editora (p.15 – 32).

LEITE, C. (Org.). (2006). *"Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI"*. Porto, Porto Editora.

LEITE, C., GOMES, L. & FERNANDES, P.(2001). *"Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar"*. Porto, Edições ASA.

LEMOS, A. (2009). "Effective early learning/desenvolvendo a qualidade em parcerias EEL/DQP. Um estudo de caso". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.199 – p.213).

LEMOS, M. & CARVALHO, T. (Orgs.). (2002). *"O Aluno na Sala de Aula"*. Porto, Porto Editora.

LEMOS, M. (2004). "O que motiva o comportamento dos alunos?". In NÓVOA, A., PACHECO, J., FERREIRA, J., CARDOSO, A., ALONSO, L., LEMOS, M., VIEIRA DA SILVA, M., CARVALHO, T., PINTO, M., BURSTOFF, A., ESTEVES, M., CAETANO, A., PERALTA, M., TRINDADE, V. & RODRIGUES, P. (2004). *"Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela"*. Lisboa, Educa (p.93 – p.114).

LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *"Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas"*. Lisboa, Instituto Piaget.

LIMA, L., PACHECO, J., ESTEVES, M. & CANÁRIO, R. (2006). *"Relatório: A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da Investigação"*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Fotocopiado).

LINO, D. (2005). *"Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância"*. Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. *Repositorium* da Universidade do Minho, On-line em <http://uminho.pt.>, consultado em Maio de 2009.

LODEWYK, K., WINNE, P. & Jamieson-Noel, D. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement". *Educational Psychology*, 29. Publisher Routledge, Taylor & Francis em <http://www.informaword.com>. Downloaded



from B-on Consortium – 2007 by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre – SC em 19/10/09 (p.1 – p.25).

LOMÔNACO, B. (2002). *"Aprender: verbo transitivo. A parceria professor-aluno na sala de aula"*. São Paulo, Summus.

LOPES, A. (2001). *"Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes"*. Lisboa, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

LOPES, A. (2004). "Motivação e mal-estar docente". In ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). (2004). *"Os Professores: identidades (re)construídas"*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas (p.93 – p.108)

LOPES, J. & SILVA, M. (2008). *"Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais"*. Porto, Areal Editores.

LUCAS, C. (2008). *"A Inspeção e a Educação de Infância"*. Penafiel, Editorial Novembro.

LUDOVICO, O. (2007). *"Educação Pré-escolar: currículo e supervisão"*. Penafiel, Editorial Novembro.

LUÍS, H. & CALHEIROS, M.J. (2009). "Empenhamento do adulto – uma estratégia de supervisão?". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.159 – p174).

LUÍS, H. (2000). "Educação pré-escolar diferenciada e estilo de interacção adulta: avaliação das práticas dos educadores de infância". In ROLDÃO, M.C. & MARQUES, R. (Orgs.). (2000). *"Inovação, Currículo e Formação"*. Porto, Porto Editora (p.73 – p.88).

MACHADO, M. (2006). *"O Papel do Professor na Construção do Currículo". Um estudo exploratório*. Braga, Dissertação de Mestrado. *Repositorium* da Universidade do Minho, on-line em <http://uminho.pt>, consultado em Maio de 2009.

MAGALHÃES, O. (2007). "A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico". In LEITE, C. & LOPES, A. (Orgs.). (2007). *"Escola, Currículo e Formação de Identidades"*. Porto, Edições Asa (p.135-154).

MALIK, L. (2003). *"Será a Escola Facilitadora de Aprendizagens? O empenhamento na aprendizagem no ensino secundário"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MARCELO, C. (2009). "Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro". *Sifiso. Revista de Ciências da Educação*, 08. On-line em <http://sifiso.fpce.ul.pt.>, consultado em 30 de Maio de 2009 (p.7 - p.22).

MARCHÃO, A. (1997). "*Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso*". Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

MARCHÃO, A. (2002). "Da formação de educadores e de professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da Educação Básica (Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo)". *Revista Aprender n.º 26*, Setembro de 2002. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre* (p.33 – p.40).

MARQUES, R. (1999). "*Modelos Pedagógicos Actuais*". Lisboa, Plátano Editora.

MARKMAN, A. & GENTNER, D. (2001). "*Thinking*". *Annual Review of Psychology*. 2001: 52. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.223 – p.47).

MARSHALL, A. & ROSSMAN, G. (1995). "*Designing Qualitative Research*". United Kingdom, Sage Publications, Inc.

MARTINS, I., VEIGA, M. L., TEIXEIRA, F., TENREIRO-VIEIRA, C., VIEIRA, R., RODRIGUES, A., COUCEIRO, F & PEREIRA, S. (2009). "*Despertar para a Ciências. Actividades dos 3 aos 6*". Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MARTINS, M., LOURA, L. & MENDES, M. F. (2007). "*Análise de dados. Textos de Apoio para Professores do 1º Ciclo*". Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MARZANO, R. (2005). "*Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo. Da investigação às práticas*". Porto, Edições Asa.

MATA, L. (2008) "*A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para educadores de infância*". Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MATTHEWS, P., KLAVER, E., LANNERT, J., Ó CONLUAIN, G. & VENTURA, A. (2008). "*Políticas de Valorização do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal (Avaliação internacional)*". Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

MAURI, T. (2001). "O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?" *In*, COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). "*O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*". Porto, Edições Asa (p.74 – p.119).

MÁXIMO-ESTEVEES, L. (2008). "*Visão Panorâmica da Investigação-Acção*". Porto, Porto Editora.

MEDIN, D., LYNCH, E. & SOLOMON, K. (2000). "Are there kinds of concepts?". *Annual Review of Psychology. Volume 51, 2000*. On-line, Annu. Rev. Psychol.

2009.60:115-140. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.121 – p.147).

MEIRIEU, P. (1998). *"Aprender... sim, mas como?"* Porto Alegre, Artmed.

MENDES, M. F. & DELGADO, C. (2008) *"Geometria. Textos de apoio para educadores de infância"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MENDONÇA, M. (2002). *"Ensinar e Aprender por Projectos"*. Porto, Edições Asa, Cadernos do Criap, n.º 31.

MIGUEIS, M. & AZEVEDO, M. (2007). *"Educação Matemática na Infância. Abordagens e desafios"*. Vila Nova de Gaia, Gailivro.

MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *"Qualitative Data Analysis"*. United States of América, Sage Publications, Inc.

MÍNGUEZ, J. (2004). *"La Educación en Personas Mayores. Ensayo de nuevos caminos"*. Madrid, NARCEA, S.A de Ediciones.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *"Percurso Temáticos de Aprendizagem"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007<sup>a</sup>). *"Programa de Matemática do Ensino Básico"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (1990). *"Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *"Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *"Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2000). *"A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2001). *"Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2001<sup>a</sup>). *"Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, medidas e implicações"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2004). *"Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo"*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (s.d). *"Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-escolar: realidades, contextos, perspectivas"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.

MOLINA, A., ONTORIA, A. & GÓMEZ, J. (2004). *"Potenciar a Capacidade de Aprender a Pensar. O que mudar para aprender e como aprender para mudar"*. São Paulo, MADRAS Editora, LTDA.

MOON, J. (2008). *"Critical Thinking. An exploration of theory and practice"*. London, Routledge, Taylor & Francis Group.

MONGE, G. (2009). "Da intencionalidade à concretização: o contributo formativo da escala do Empenhamento do Adulto". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.56 – p.78).

MONTEIRO, A. (2005). *"Deontologia das Profissões da Educação"*. Coimbra, Livraria Almedina.

MOREIRA, M. (1999). *"Teorias de Aprendizagem"*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária (EPU).

MORGADO, J. (2000). *"A (Des)construção da Autonomia Curricular"*. Porto, Edições Asa.

MORGADO, J. (2005). *"Currículo e Profissionalidade Docente"*. Porto, Porto Editora.

MORGADO, L. (1988). *"Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades numéricas"*. Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica.

MOYLES, J. (2002). *"Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil"*. Porto Alegre, Artmed Editora.

NABUCO, M. E. (1997). "Três currículos em educação pré – escolar". *Inovação*, Volume 10, n.º 1. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (p.73 – p.85).

NERICI, I. (1991). *"Introdução à Didáctica Geral"*. São Paulo, Editora Atlas.

NICKERSON, R., PERKINS, D. & SMITH, E. (1990). *"Enseñar a Pensar. Aspectos de la aptitude intellectual"*. Barcelona, Paidós/M.E.C.

NIZA, S. (1991). "O diário de turma e o conselho". *Escola Moderna*, n.º 1. Lisboa, M. E. M (p.27 – p.30).

NIZA, S. (1996). "O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa". In OLIVEIRA-OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *"Modelos Curriculares para a Educação de Infância"*. Porto, Porto Editora (p.137 – p.159).

NIZA, S. (1998). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico". *Inovação*, volume 11. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

NIZA, S. (2000). "A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem". *Escola Moderna*, 9 (5.ª série). Lisboa, MEM (p.30 – p.46).

NOVAK, J. & GOWIN, D. (1996). "*Aprender a Aprender*". Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

NOVO, R. & MESQUITA-PIRES. (2009). "A interação do adulto com a(s) criança(s)". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). "*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso*". Lisboa, Ministério da Educação (p.123 – p.134).

NÓVOA, A. (Org.). (1995). "*Profissão Professor*". Porto, Porto Editora.

OCDE. (2005). "*Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*". Paris, OCDE.

OLIVEIRA, L., PEREIRA, A., & SANTIAGO, R. (2004). "*Investigação em Educação. Abordagens conceituais e práticas*". Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2004). "O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação". *Análise Psicológica (2004)*, 1 (XXII) (p.81 – p.93).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (Orgs.). (2001). "*Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*". Braga, Livraria Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). "A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança". Porto, *Infância e Educação. Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, n.º 1 (p.153 – p.173).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). "A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (Org.). (2001). "*Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto*". Braga, Livraria Minho (p.80 – p.103).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). "A Participação Guiada – coração da pedagogia da infância?" *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, n.º 1, 2, 3 (p.145 – 158).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007<sup>a</sup>). "Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (2007). "*Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*". Porto Alegre, Artmed (p.13 - p.36).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). "*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Manual*". Lisboa, Ministério da Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). *"Modelos Curriculares para a Educação de Infância"*. Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs.). (2007). *"Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro"*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A.

ONRUBIA, J. (2001). "Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas". In COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). *"O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica"*. Porto, Edições Asa (p.120 – p.150).

ONTORIA, A., BALLESTEROS, A., CUEVAS, L., GIRALDO, L., GÓMEZ, J. P., MARTÍN, I., MOLINA, A., RODRÍGUES, A & VÉLEZ, U. (2003). *"Mapas Conceptuais. Uma técnica para aprender"*. Porto, Edições Asa.

PACHECO, J. A. (2005). *"Escritos Curriculares"*. São Paulo, Cortez Editora.

PACHECO, J. A. (2006). "Currículo, investigação e mudança". In LIMA, L., PACHECO, J. A., ESTEVES, M. & CANÁRIO, R. (2006). *"Relatório: A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da Investigação"*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Fotocopiado) (p.55 – p.111).

PACHECO, J. A. (Org.). (2008). *"Organização Curricular Portuguesa"*. Porto, Porto Editora.

PACHECO, J. A., MORGADO, J. C. & MOREIRA, A. F. (Orgs.). (2007). *"Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos"*. Porto, Porto Editora.

PACHECO, J., FLORES, M & PARASKEVA, J. (Orgs.). (1999). *"Reflexão e Inovação Curricular"*. Braga, Ceep.

PACHECO, J. A. (2000<sup>a</sup>). "Introdução: Territorializar o currículo através de projectos integrados". In, PACHECO, J. A. (2000). *"Políticas de Integração Curricular"*. Porto, Porto Editora (p.7 – p.37).

PACHECO, J. A. (2000). *"Políticas de Integração Curricular"*. Porto, Porto Editora.

PALINCSAR, S. (1998). "Social constructivist perspectives on teaching and learning". In *Annual Review of Psychology Volume 49*, 1998. Downloaded from [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org) by B-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 04/27/09 (p.345 - p.375).

PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001). *"O Mundo da Criança"*. Lisboa, McrawHill.

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1999). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove estudos de caso"*. Porto, Porto Editora.

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (2000). "O Projecto "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias" – Sucessos e Reflexões". Porto, *Infância Educação e Práticas*, n.º 4 (p.17- p.30).

PEIXOTO, F. & MONTEIRO, V. (1999). "Interacções sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica". *Análise Psicológica*, (1999), 1, (XVII) (p.9 – 17).

PERRAUDEAU, M. (2000). *"Os Métodos Cognitivos em Educação. Aprender de outra forma na escola"*. Lisboa, Instituto Piaget.

PERRENOUD, P. (1995). *"Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar."* Porto, Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2000). *"Dez Novas Competências para Ensinar"*. Porto Alegre, Artmed.

PERRENOUD, P. (2000<sup>a</sup>). *"Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção"*. Porto Alegre, Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2001). "A chave dos campos sociais: ensaio sobre as competências de um actor autónomo". In PERRENOUD, P.(2001) *"Porquê Construir Competências a partir da Escola. Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades"*. Porto, Edições Asa (p.109 – p.107).

PERRENOUD, P. (2001). *"Porquê Construir Competências a partir da Escola. Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades"*. Porto, Edições Asa.

PERRENOUD, P. (2001a). *"Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza"*. Porto Alegre, Artmed.

PERRET-CLERMONT, A. (1995). *"Desenvolvimento da Inteligência e Interação Social"*. Lisboa, Instituto Piaget.

PETERS, D. (2002). "Tendências da Investigação Demográfica e Comportamental na Prática Educativa em Contextos de Educação de Infância". In SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas (p.1103 - 1133).

PIAGET, J. (1986). *"O Nascimento da Inteligência na Criança"*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

PIAGET, J. (1990). *"Seis Estudos de Psicologia"*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Lda.

PIAGET, J. (2000). *"El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño"*. Barcelona, Critica 2000.

PIMENTEL, A. (2007). "Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs). (2007). *"Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro"*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A (p.219 – p.248).

PINAR, W. F. (2007). *"O que é a Teoria do Currículo"*. Porto, Porto Editora.

PINAZZA, M. (2007). "John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância". In, OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs). (2007). *"Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro"*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A (p.65 – p.94).

PINTO, T. (Coord.) (2001). *"A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras"*. Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidência do Conselho de Ministros.

PORTUGAL, G. & SANTOS, P.(2004). "Das finalidades às práticas em Educação de Infância – uma abordagem experiencial". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38 n.º 1, 2, 3 (p.127 – p.144).

PORTUGAL, G. (1996). "Qualidade do contexto educativo: A perspectiva da criança". In, *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho (p.31 – p.37).

PORTUGAL, G. (2008). "Desenvolvimento e aprendizagem na infância". In, ALARCÃO, I. (2008). (Coord.). *"Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos"*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação. On-line, <http://www.cnedu.pt/> acessado em 29 de Setembro de 2008 (p.7 – p.28).

PORTUGAL, G., SANTOS, P., FIGUEIREDO, A., LIBÓRIO, O., ABRANTES, N., SILVA, C. & GÓIS, S. (2009). "Na prossecução de objectivos educativos em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças". In PORTUGAL, G. (2009). (Org.). *"Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão"*. Aveiro, Universidade de Aveiro (p.229 – p.241).

POSTIC, M. (1990). *"Observação e Formação de Professores"*. Coimbra, Livraria Almedina.

POSTIC, M. (2007). *"A Relação Pedagógica"*. Lisboa, Padrões Culturais Editora.

POSTIC, M. & De KETELE, J. M. (1988). *"Observar las Situaciones Educativas"*. Madrid: Narcea.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *"Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos"*. Lisboa, Gradiva.

RALHA-SIMÕES, H. (1995). *"Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores"*. Aveiro, Colecção Cidine.



RATHS, L., ROTHSTEIN, A., JONAS, A. & WASSERMANN, S. (1977). *"Ensinar a Pensar"*. São Paulo, EPU.

REIS, P. (2008). *"Investigar e Descobrir. Actividades para a educação em ciência nas primeiras idades"*. Chamusca, Edições Cosmos.

REY, B., CARETTE, V., De FRANCE, A. & HAHN, S. (2005). *"As Competências na Escola. Aprendizagem e Avaliação"*. Vila Nova de Gaia, Gailivro.

RIBEIRO, A. (2002). *"A Escola Pode Esperar"*. Porto, Edições Asa.

RIBEIRO, E. (1998). "Identidade pessoal e dimensões da acção educativa no jardim de infância tendo como referência o construcionismo social". In MARTINS, M. (Edit.). (1998). *"Actas – X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação Pré-escolar. Modelos, Investigação e Práticas Educativas"*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (p.181 – p.200).

RIBEIRO, E. (2009). "O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) como impulsionador de mudança(s) na praxis". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). *"Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso"*. Lisboa, Ministério da Educação (p.135 – p.157).

RILEY, J. (2004). "Curiosidade e comunicação: língua e literacia na educação de infância". In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.42 – 54).

RITCHHART, R.; PALMER, P.; CHURCH, M. & TISHMAN, S. (2006). *"Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom"*. Paper prepared for the AERA Conference, April, 2006. On-line em [www.pz.harvard.edu/research/research\\_visible.htm](http://www.pz.harvard.edu/research/research_visible.htm). Projecto Zero Thinking Routines.pdf, acedido em Maio de 2009.

ROBERTS, R. (2004). " Pensando em Mim e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social". In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.144 - 160).

RODGER, R. (1995). "A Quality curriculum for the Early Years: Raising some questions". In ABBOTT, L. & RODGER, R. (Edits). (1995). *"Quality Education in the Early Years"*. Buckingham, Open University Press (p.14 – 36).

RODRIGUES L. (2007). "A Educação Pré-escolar no virar do século: entre novos desafios e antigas preocupações". In LEITE, C. & LOPES, A. (Orgs.). (2007). *"Escola, Currículo e Formação de Identidades"*. Porto, Edições Asa (p.121 – p.135).

ROGERS, C. (1975). *"Libertad y Creatividad en la Educación"*. Buenos Aires, Paidós.

ROGERS, C. (1983). *"Freedom to Learn for the 80's"*. Nova York, McMillian-Merrill.

ROGERS, C. (1985). *"Tornar-se Pessoa"*. Lisboa, Moraes Editores.

ROLDÃO, M. C. (2001). "A formação como projecto: do plano – mosaico ao currículo como projecto de formação". *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1 (p.1 - p.13).

ROLDÃO, M. C. (2003). "*Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*". Porto, Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003). "*Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*". Lisboa, Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C. (2007). "Currículo e natureza profissional do conhecimento dos professores: focagem ou difusão?". In PACHECO, J., MORGADO, J. & MOREIRA, A. (Orgs.). (2007). "*Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos*". Porto, Porto Editora (p.271 – p.278).

ROLDÃO, M. C. (1999). "*Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*". Porto, Porto Editora, Coleção Cidine.

ROLDÃO, M. C. (1999<sup>a</sup>). "*Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*". Lisboa, MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO.

ROLDÃO, M. C. (1994). "*O Pensamento Concreto da Criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*". Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

ROLDÃO, M. C. (2004). "Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento?". *Revista do GEDEI*, n.6. Porto, Porto Editora (p.61-71).

RYCHEN, D. & TIANA, A. (2005). "*Desenvolver Competências-chave em Educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*". Porto, Edições Asa.

SÁ-CHAVES, I. (1997). "A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro". In SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997). "*Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*". Porto, Porto Editora (p.107 – p.117).

SÁ-CHAVES, I. (2000). "*Formação, Conhecimento e Supervisão*". Aveiro, Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997). "*Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*". Porto, Porto Editora.

SACRISTÁN, G. (1981). "*Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*". Madrid, Anaya

SACRISTÁN, G. (1998). "O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?" In SACRISTÁN, G. & GOMEZ, P.(1998). "*Compreender e Transformar o Ensino*". Porto Alegre, Artmed (p.119 – 148).

SACRISTÁN, G. (2005). "*O Aluno como Invenção*". Porto Alegre, Artmed.

SACRISTÁN, G. & GÓMEZ, P. (1992). *"Comprender y transformar la enseñanza"*. Madrid, Morata.

SACRISTÁN, G. (1995). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In NÓVOA, A. (Org.). (1995). *"Profissão Professor"*. Porto, Porto Editora (p.63 – p.92).

SACRISTÁN, G. (2005). *"O Aluno como Invenção"*. Porto Alegre, Artmed Editora.

SAKHAROV, L. (1994). "Methods for investigating concepts". In, DER VEER, R. & VALSINER, J. (Edits.). (1994). *"The Vygotsky Reader"*. Oxford, Blackwell Publishers (p.73 – p.98).

SALEMA, M. H. (1997). *"Ensinar e Aprender a Pensar"*. Lisboa, Texto Editores.

SALMON, A. (2008). "Promoting a culture of thinking in the young children". *Early Childhood Educ. J.* Springer Science, Business Media B.V. 2008. Downloaded from B-on Consortium – 2007 by b-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 19/10/09 (p.457 – p.461).

SAMUELSSON, I. & CARLSSON, M. (2008) "The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:6. Downloaded By B-on Consortium – 2007 Instituto Politécnico de Portalegre, em Abril 2009 (p.623 – p.641).

SANCHES, I. (2001). *"Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula"*. Porto, Porto Editora.

SANTANA, I. (2000). "Práticas pedagógicas diferenciadas". *Escola Moderna n.º 8, 5.ª Série* (p.30 – p.41).

SANTOS, B. (2007). *"Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos"*. Lisboa, Instituto Piaget.

SARMENTO, T. (1999). *"Percurso Identitários de Educadores de Infância em Contextos Diversificados – Cinco histórias de vida"*. Braga; Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – Tese de Doutoramento em Estudos da Criança.

SCHÖN, D. (1983). *"The Reflective Practitioner: how professionals think in action"*. New York, Basic Books.

SCHÖN, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". In NÓVOA, A. (Coord). (1992). *"Os Professores e a sua Formação"*. Lisboa, D. Quixote (p.79 – p.91).

SCHÖN, D. (1992a). *"La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones"*. Barcelona. Ministerio de Educación y Ciencia, Temas de Educación, Paidós.

SCHÖN, D. (Direct.). (1996). *"Le Tournant Réflexif. Pratiques éducatives et études de case"*. Canadá, Les Éditions Logiques. (Traduit par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon).

SEIFERT, K. (2002). "O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância". In, SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (p.15 – 48).

SERRA, C. (2004). *"Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico"*. Porto, Porto Editora.

SIERRA, J. & RÍO, O. (2008). "Escenarios para el análisis y la construcción de uno modelo de educación infantil". *Revista Iberoamericana de Educación. n.º 47* (2008). On-line, <http://www.rieoei.org/rie22a02.htm> consultado em 04-01 de 2009 (pp. 15-31).

SILVA, A. (2003). *"Formação, Percursos e Identidades"*. Coimbra, Quarteto Editora.

SILVA, I. L. (2002). "Ser Professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-escolar?". *Revista Aprender n.º 26*, Setembro de 2002. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre (p.17 – 26).

SILVA, T. (2000). *"Teorias do Currículo. Uma introdução crítica"*. Porto, Porto Editora.

SIMÕES, C. & RALHA SIMÕES H, (1997). "Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional". In SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997). *"Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional"*. Porto, Porto Editora (p.37 – p.54).

SIM-SIM, I. (2007) *"O Ensino da Leitura: compreensão de textos"*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC (PNEP).

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, DGIDC.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004). " Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos". In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.10 - 18).

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora.

SIRAJ-BLATCHFORD, I., SYLVA, K., TAGGART, B., MERLHUIISH, E., SAMMONS, P. & ELLIOT, K. (2004). "The effective provision of pre-school education project: findings from the pre-school period". Coimbra, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, n.º 1, 2, 3, 2004 (p.203 – p.219).

- SLAVIN, R. (1985). *"La Enseñanza y el Método Cooperativo"*. México, Edamex.
- SMITH, P., COWIE, H. & BLADES, M. (2001). *"Compreender o Desenvolvimento da Criança"*. Lisboa, Instituto Piaget.
- SOLÈ, I. (2001). "Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem". In COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). *"O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica"*. Porto, Edições Asa (p.28 – p.53).
- SOLÈ, I. & COLL, S. (2001). "Os professores a concepção construtivista". In COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). *"O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica"*. Porto, Edições Asa (p.8 – p.27).
- SOUSA, A. (2005). *"Investigação em Educação"*. Lisboa, Livros Horizonte.
- SOUSA, C. (1993). *"Activação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem. Ensino da Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico"*. Braga, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- SOUSA, F. (2007). "Currículo, saberes docentes e saberes discentes: reflexões sobre a transitividade do verbo ensinar". In PACHECO, J., MORGADO, J. & MOREIRA, A. (Orgs.). (2007). *"Globalização e (Des)igualdades: Desafios contemporâneos"*. Porto, Porto Editora (p.201 – p.217).
- SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1991). *"Issues in Early Childhood Curriculum"*. London, Teachers College. Year Book in Early Education, Volume 2.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *"Ensinando Crianças de Três a Oito Anos"*. Porto Alegre, Artmed.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (2004). "Adopting and adapting early childhood education programs". Coimbra, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, n.º1, 2, 3, 2004 (p.103 – p.107).
- STAKE, R. (1994). "Case Studies". In DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Edits). (1994). *"Handbook of Qualitative Research"*. London, SAGE Publications, Inc (p.236-p.247).
- STAKE, R. (1998). *"Investigación com Estúdio de Casos"*. Madrid, Ediciones Morata.
- SWIFT, N., GOODING, T. & SWIFT, R. (1996). "Using wait time to improve the quality of classroom discussions". *Research Matters...To the Science Teacher*. NARST, n.º 9601. Acedido em <http://science.coe.uwf.edu/narst/research>, em 06-09-2004.

TAVARES, J. (1997). "A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico". In SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997). *"Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional"*. Porto, Porto Editora (p.59 - p.73).

TAVARES, J., PEREIRA, A., GOMES, A., MONTEIRO, S. & GOMES, A. (2007). *"Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem"*. Porto, Porto Editora.

TEIXEIRA, M. A. (2001). *"A Interação de Pares como Estratégia de Desenvolvimento de Capacidades de Pensamento Crítico"*. Lisboa, Universidade de Lisboa.

TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. (2000). *"Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas concretas para a sala de aula"*. Porto, Porto Editora.

TENREIRO-VIEIRA, C. (2004). "Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos". *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)* (p.1-17).

TENREIRO-VIEIRA, C. (2004<sup>a</sup>). "Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol.3, n. ° 3* (2004).

TOMLISON, C. & ALLAN, S. (2002). *"Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica"*. Porto, Edições Asa.

TRINDADE, O. (2002). *"O Currículo no Jardim de Infância: as concepções e as práticas dos educadores"*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

TRINDADE, R. (2002). *"Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas"*. Porto, Edições Asa.

TRINDADE, R. (2009). *"Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate"*. Porto, Livpsic.

TUCKMAN, B. (2005). *"Manual de Investigação em Educação"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

VARELA de FREITAS, L. & VARELA de FREITAS, C. (2002). *"Aprendizagem Cooperativa"*. Porto Edições Asa.

VASCONCELOS, T. & ASSIS, A. (2008). "Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro". In PACHECO, J. A. (Org.). (2008). *"Organização Curricular Portuguesa"*. Porto, Porto Editora (p.53 – p.84).

VASCONCELOS, T. (1997). *"Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa da Ana"*. Porto, Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (1998). "Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa". In, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). "*Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*". Lisboa, Ministério da Educação (p.121 – p.158).

VASCONCELOS, T. (2000). "Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o educador como gestor de currículo". Lisboa, *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 55. APEI (p.37 – 45).

VASCONCELOS, T. (2002). "Continuidade educativa nas 1.ªs etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1º Ciclo)". Revista *Aprender* n.º 26, Setembro de 2002. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. (Entrevista de A. Marchão) (p.4 – p.8).

VASCONCELOS, T. (2008). "Educação de infância e promoção da coesão social". In ALARCÃO, I. (2008). (Coord.). "*Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*". Lisboa, Conselho Nacional de Educação. On-line, <http://www.cnedu.pt/> acedido em 29 de Setembro de 2008 (p.76 – p.98).

VASCONCELOS, T. (2009). "Projecto desenvolvendo a qualidade em parcerias (DQP)". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (2009). "*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso*". Lisboa, Ministério da Educação (p.175 – p.198).

VASCONCELOS, T. (2009<sup>a</sup>). "*A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*". Lisboa, Texto Editores.

VAYER, P. & DESTROOP, J. (1992). "*A Dinâmica da Acção Educativa. Para a infância, normal, e/ou inadaptada*". Lisboa, Instituto Piaget.

VAYER, P. & TRUDELLE, D. (1999). "*Como Aprende a Criança*". Lisboa, Instituto Piaget.

VEIGA, M. (2005). "*Um Perfil Ético para Educadores*". Braga, Palimage.

VIEIRA, F. & LINO, D. (2007). "As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (Orgs). (2007). "*Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*". Porto Alegre, Artmed Editora, S.A (p.197 – p.195).

VIANA, I. (2007). "*O Projecto Curricular de Turma na Mudança das Práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*". Braga, Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. On-line em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7376>, consultado em 06-02-2009.

VIEIRA, C. T. (2000). "*O Pensamento Crítico na Educação Científica*". Lisboa, Instituto Piaget.

VIEIRA, R. & VIEIRA, C. (2005). "*Estratégias de Ensino / Aprendizagem*". Lisboa, Instituto Piaget.

VYGOSTKY, L. (1979). *"El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores"*. Barcelona, Crítica.

VYGOTSKY, L. (1994). *"A Formação Social da Mente"*. São Paulo, Martins Fontes Editora.

VYGOTSKY, L. (1994<sup>a</sup>). "The problem of the cultural development of the child". In, DER VEER, R. & VALSINER, J. (Editores). (1994). *"The Vygotsky Reader"*. Oxford, Blackwell Publishers (p.57 – p.72).

VYGOTSKY, L. (1997). *"Pensée & Langage"*. Paris, La Dispute.

WALSH, D., TOBIN, J. & GRAUE, M., (2002). "A Voz Interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância". In SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas (p.1037 - 1066).

WALSH, G. & GARDNER, J. (2005). "Assessing the Quality of Early Years Learning Environments". ECERP: *Spring, 2005*: Volume 7 Number 1.

WETTON, P. (2004). "Desenvolvimento físico na educação de infância". In, SIRAJ-BLATCHFORD, I. (Org.). (2004). *"Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância"*. Lisboa, Texto Editora (p.88 - 102).

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. & MOON, B. (1996). "Knowledge, teacher development and change". In GOODSON, I., HARGREAVES, A. (Edts.). (1996). *"Teacher's Professional Lives"*. London, Falmer Press.

WIEDER, S. & GREENSPAN, S. (2002). "A base emocional da aprendizagem." In SPODECK, B. (Org.). (2002). *"Manual de Investigação em Educação de Infância"*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (p.167 – p.190).

WOOD, D. (2003). *"Como as Crianças Pensam e Aprendem. Os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo"*. São Paulo, Edições Loyola.

ZABALA, A. (2001). "Os pontos de vista didácticos". In COLL, C. MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÈ, I. & ZABALA, A. (2001). *"O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica"*. Porto, Edições Asa (p.150 – p.195).

ZABALA, A. (2002). *"Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Uma proposta para o currículo da escola"*. Porto Alegre, Artmed Editora.

ZABALZA, M. (1992). *"Didáctica da Educação Infantil"*. Rio Tinto, Edições Asa.

ZAKHARTCHOUK, J. (2006). "Enseigner: une tâche difficile, une profession qui avance". *Vie Pédagogique*, n.º 139. Avril/Mai 2006 (Entrevue avec Jean-Michel Zakhartchouk, propos recueillis par Arthur Marsolais).



ZIMPHER, N., HOWEY, K. (1987). "Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence". *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (p.101 – p.127).

**Legislação:**

LEI 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei 5/97 – Lei-quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei 6/2001 – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei 240/2001 – Perfil Geral do Desempenho dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei 241/2001 – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho 5220/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Despacho 19575/2006 – Determina a organização dos tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Circular 17/DSDC/DEBEP/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.



## **Anexos**

---

(Os anexos constam do CD)