



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada
na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Nazaré**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

e

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Ana Cristina Ornelas Baptista

Funchal

2013

*Dedico este relatório ao meu namorado,
por todo o apoio e carinho que demonstrou
ao longo deste percurso.*

*Aos meus Pais e Irmãos,
que me acompanharam no percurso escolar.*

Pelo seu amor e incentivo.

Sem a vossa força seria impossível!

Obrigada!

Agradecimentos

À Mestre Conceição de Sousa pela orientação e pela disponibilidade prestada na elaboração deste relatório.

Ao Doutor Fernando Correia, orientador científico na componente de 1º Ciclo.

Às crianças dos dois contextos de intervenção por todos os momentos de aprendizagem.

Ao meu namorado por partilhar comigo os fracassos e os sucessos, pela compreensão, pela confiança e acima de tudo por estar sempre presente quando mais precisei.

Aos meus pais pelo apoio incondicional e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus irmãos por todo o carinho.

Às minhas colegas Diana Mendonça e Rosária Viveiros pela partilha de saberes e por todos os momentos de companheirismo.

Às minhas amigas Mónica Rodrigues e Daniela Rodrigues pelas palavras de incentivo.

À Educadora Carmo Gois pelo acolhimento, orientação e sabedoria.

À Professora Mara Lima pelo acolhimento.

À EB1/PE da Nazaré.

Aos elementos da Banda Filarmónica do Caniço e Eiras pela sua colaboração.

Aos elementos da Tuna D'Elas pela disponibilidade e colaboração.

A todos o meu muito obrigada!

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

Este relatório tem como principal objetivo apresentar a intervenção pedagógica realizada, em situação de estágio, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua estrutura assenta em duas partes distintas.

A primeira parte consiste numa apresentação teórica de temas intimamente relacionados com a prática docente, tal como as perspetivas sobre a escola e o “ser professor”. Incido ainda sobre os fundamentos teóricos referentes às opções metodológicas que deram corpo à intervenção pedagógica, sendo estes propulsores da ação educativa.

A segunda e última parte remetem o leitor para a intervenção educativa em ambos os contextos. Ao longo desta Parte II faço uma descrição das atividades, tendo esta um suporte teórico e reflexivo.

Concluo o relatório com algumas considerações finais, que sintetizam a minha ação reflexiva ao longo deste trabalho.

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Estágio, Aprendizagem, Reflexão.

Abstrat

This report has as main objective to present the pedagogical intervention performed on stage situation, the Preschool Education and Teaching 1. ° Primary School.

The structure is based on two distinct parts.

The first part consists of a theoretical presentation of topics closely related to teaching practice, as the outlook on school and "being a teacher". The focus still on the theoretical foundations regarding methodological options that gave substance to the educational intervention, which are drivers of educational action.

The second and last part refers the reader to the educational intervention in both contexts. Throughout this Part II do a description of the activities, the latter a theoretical support and reflective.

I conclude the report with some final remarks, summarizing my reflexive action throughout this work.

Keywords: Preschool, 1. ° Primary School, Report, Learning, Reflection.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

BFCE – Banda Filarmónica do Caniço e Eiras

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB1/PE - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCS - Projeto Curricular de Sala

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

RAM - Região Autónoma da Madeira

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstrat	VII
Lista de Siglas	VIII
Índice de Apêndices em CD-ROM	XIII
Índice de Figuras	XIV
Índice de Gráficos	XVI
Índice de Quadros.....	XVII
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Ser professor: as perspetivas e a reflexividade.....	4
As perspetivas sobre a escola.....	4
O “ser professor”.....	6
<i>Formação inicial de professores.</i>	6
<i>Construção da identidade pessoal/profissional.</i>	7
<i>O professor investigador e reflexivo.</i>	8
Fundamentação Metodológica	9
Fundamentação e Objetivos.....	9
A Investigação-Ação.....	10
Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	12
<i>Observação Participante.</i>	12

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<i>Meios Audiovisuais</i>	13
<i>Documentos das Crianças</i>	14
<i>Análise Documental</i>	14
<i>Planificações</i>	15
<i>Ferramentas de avaliação</i>	15
Processo de Análise dos Dados.....	17
Parte II – Intervenção Educativa.....	18
Enquadramento do contexto físico	18
Localização do estabelecimento.....	18
Principais Infraestruturas.....	18
Instituição.....	19
<i>Recursos físicos</i>	20
<i>Recursos humanos</i>	21
Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar	21
Ambiente educativo.....	21
<i>Grupo de crianças</i>	21
<i>Condição social do grupo</i>	23
<i>Equipa pedagógica</i>	23
<i>Espaços da sala</i>	24
<i>Rotina do grupo</i>	25
Pressupostos da prática pedagógica.....	26

Projeto: “Em Sintonia com a Música”	27
<i>A Banda Filarmónica</i>	27
<i>O Grupo de Folclore</i>	34
<i>A orquestra</i>	35
<i>A Tuna</i>	39
<i>Avaliação</i>	41
<i>Avaliação de competências</i>	41
<i>Avaliação do bem-estar e implicação do grupo</i>	43
Intervenção com a Comunidade Educativa	56
<i>Intervenção com os pais</i>	56
<i>Intervenção com a comunidade educativa</i>	58
Prática em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60
Ambiente educativo.....	60
<i>Turma</i>	60
<i>Condição social da turma</i>	61
<i>Espaços da sala</i>	62
<i>Horário escolar da turma</i>	63
Pressupostos da prática pedagógica.	63
Intervenção educativa na disciplina de Português.	64
<i>Adjetivos</i>	64
<i>Sinais de pontuação</i>	66

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<i>Leitura e escrita</i>	67
<i>Avaliação</i>	70
Intervenção educativa na disciplina de Matemática.	73
<i>Centena</i>	74
<i>Revisão de conteúdos – unidades e dezenas</i>	74
<i>Introdução da centena</i>	76
<i>Introdução do algoritmo da soma</i>	77
<i>Polígonos</i>	78
Intervenção educativa na disciplina de Estudo do Meio.	82
<i>A saúde e segurança do seu corpo</i>	83
<i>Avaliação</i>	85
Intervenção com a comunidade educativa.....	86
<i>Mercadinho de Natal</i>	88
<i>Exposição de presépios com materiais reutilizados</i>	89
Considerações Finais.....	91
Referências	94
Apêndices	100

Índice de Apêndices em CD-ROM

Apêndice A – Primeira planificação semanal (EPE)

Apêndice B – Segunda planificação semanal (EPE)

Apêndice C – Terceira planificação semanal (EPE)

Apêndice D – Quarta planificação semanal (EPE)

Apêndice E – Ficha 1g (SAC) referente à primeira semana

Apêndice F – Ficha 1g (SAC) referente à segunda semana

Apêndice G – Ficha 1g (SAC) referente à terceira semana

Apêndice H – Ficha 1g (SAC) referente à quarta semana

Apêndice I – Cartaz de divulgação do Projeto “Decorando com Tampinhas”

Apêndice J – Terceira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice K – Quinta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice L – Primeira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice M – Segunda planificação diária (1.º CEB)

Apêndice N – Sétima planificação diária (1.º CEB)

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal.....	18
Figura 2. Planta da Sala Verde.....	24
Figura 3. Descoberta do Saxofone Tenor.....	28
Figura 4. Visualização da caderneta.....	28
Figura 5. Enchimentos dos balões durante a competição.....	30
Figura 6. Tentativa de escrita do nome do instrumento.....	31
Figura 7. Visita dos elementos da BFCE à sala.....	31
Figura 8. Crianças durante a atuação da BFCE.....	32
Figura 9. Contacto direto com os instrumentos.....	32
Figura 10. Apresentação do tema Bandas Filarmónicas.....	33
Figura 11. Elaboração do postal.....	33
Figura 12. Visita à exposição realizada na sala.....	34
Figura 13. Atividades de colagem.....	35
Figura 14. Atividades de pintura.....	35
Figura 15. Etapas da confeção da massapão.....	36
Figura 16. Atividade de moldagem com a massapão.....	37
Figura 17. Colocação das imagens para a organização do palco da orquestra.....	38
Figura 18. Visita da Tuna D’Elas à Sala Verde.....	39
Figura 19. Materiais trazidos pelos pais para a temática grupo de folclore.....	57
Figura 20. Cestos do Pão-por-Deus.....	57
Figura 21. Separação das tampas.....	58
Figura 22. Colagem das tampas.....	59
Figura 23. Apresentação da peça de teatro.....	60

Figura 24. Planta da sala de aula do 2º D.....	62
Figura 25. Atividade relacionada com os sinais de pontuação.....	66
Figura 26. Cartaz com etapas de construção de texto.....	69
Figura 27. Atividade de reprodução no ábaco e devido registo.....	75
Figura 28. Construção da centena com feijões.....	76
Figura 29. Representação iconográfica da resolução do exercício.....	78
Figura 30. Classificação dos polígonos.....	79
Figura 31. Colagem na folha de registo.....	83
Figura 32. Imagens sobre ações corretas e incorretas.....	84
Figura 33. Pintura das caixas de ovos e montagem da árvore.....	87
Figura 34. Árvore de Natal finalizada.....	88
Figura 35. Peças e iguarias vendidas no Mercadinho de Natal.....	89
Figura 36. Alguns dos presépios presentes na exposição.....	90

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das 25 crianças da sala Verde em percentagem.....	22
Gráfico 2. Idade das crianças da sala Verde.....	22
Gráfico 3. Número de irmãos das crianças da sala.....	22
Gráfico 4. Área de residência das crianças da sala Verde por freguesias.....	23
Gráfico 5. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional.....	44
Gráfico 6. Avaliação dos níveis de implicação.....	44
Gráfico 7. Género das Crianças em percentagem.....	60
Gráfico 8. Idades das Crianças do 2º Ano D.....	61
Gráfico 9. Idades dos alunos do 2º Ano D.....	62

Índice de Quadros

Quadro 1. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho.....	19
Quadro 2. Caracterização física dos espaços interiores e exteriores da EB1/PE da Nazaré.....	20
Quadro 3. Caracterização física dos espaços interiores e exteriores da Pré da Azinhaga..	21
Quadro 4. Rotina da sala de atividades.....	26
Quadro 5. Horário das atividades de enriquecimento curricular.....	26
Quadro 6. Avaliação Global do grupo de acordo com as OCEPE.....	42
Quadro 7. Ficha 1i (versão completa) correspondente à avaliação individualizada da criança.....	46
Quadro 8. Horário curricular da turma 2.º D.....	63
Quadro 9. Avaliação da turma em relação à área curricular de Português de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al, 2009).....	71
Quadro 10. Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática de acordo com o Programa de Matemática do ensino básico (Ponte et al, 2007).....	80
Quadro 11. Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio de acordo com a OCP (Ministério da Educação, 2004).....	85

Introdução

De acordo com Alarcão (1996) o estágio é tão importante como todos os outros conteúdos curriculares. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa considera este como imprescindível à formação de professores, devendo considerar três eixos essenciais: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Segundo o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992b, p. 38). Desta forma, o estágio deverá assumir uma função prática, assumindo uma dimensão mais dinâmica, promotora de mudanças.

O presente relatório de estágio, instrumento de avaliação final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visa um trabalho realizado com a intenção de integrar os conhecimentos obtidos nas componentes curriculares com as experiências vivenciadas nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Os objetivos do estágio consistiram em participar em projetos de trabalho cooperativo com a comunidade educativa, desenvolver uma atitude reflexiva ao longo de toda a intervenção pedagógica, integrar de forma significativa os conteúdos científicos adquiridos no decorrer de toda a formação académica (Brazão, Correia, Mendes & Sousa, 2012).

O estágio recaiu no desenvolvimento da prática profissional em ambas as valências, sendo que cada intervenção decorreu durante um período de 100 horas. Na EPE, o estágio foi realizado individualmente, enquanto que no 1.º CEB, este foi

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolvido a pares, em que cada estagiária assumiu semanalmente a responsabilidade da dinamização das aulas.

Este relatório relata a intervenção pedagógica realizada numa sala de Pré-Escolar e numa turma do 2.º ano, na Pré da Azinhaga e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, respetivamente. A intervenção educativa abonou uma prática ativa assente no respeito pelos estados de desenvolvimento das crianças, mais especificamente pelas suas necessidades e pelos seus interesses.

O relatório subdivide-se em duas partes, referindo-se respetivamente ao enquadramento teórico, à fundamentação metodológica e à intervenção educativa nos dois contextos.

Na Parte I será realizado um enquadramento teórico de temas intimamente relacionados com a prática docente, tal como as perspetivas sobre a escola e o “ser professor”, sendo que tais temas são transversais a ambos os contextos. Apresento também as opções metodológicas que privilegiei ao longo da minha intervenção educativa em ambas as valências através de uma perspetiva teórica e reflexiva.

Finalmente, na Parte II relato a intervenção educativa realizada nos contextos de EPE e de 1.º CEB. Nesta última, começo por fazer uma contextualização do meio envolvente, bem como da instituição em que foram realizadas as práticas pedagógicas. Seguidamente, farei uma breve descrição dos vários momentos de trabalho, incluindo também uma postura reflexiva perante a descrição de cada uma. Será realizada ainda uma avaliação ao grupo/turma, tendo em conta os objetivos delineados para cada área. Fazendo ainda parte da intervenção, relato resumidamente, as atividades realizadas com a comunidade educativa, em ambos os contextos. Os apêndices referentes às planificações encontram-se em formato digital em CD-ROM.

Posto isto, apresento as considerações finais, a quais sintetizam a minha ação reflexiva no decorrer de todo este processo.

É necessário referir que a formatação do trabalho segue as regras gerais consagradas pela *American Psychological Association* (APA), de acordo com o exigido pelo artigo 10º, n.º 2, do Regulamento Específico de 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira.

Parte I – Enquadramento Teórico

Ser professor: as perspetivas e a reflexividade

As perspetivas sobre a escola.

São diversas as teorias que, tendo como objeto de estudo os professores, a família e os alunos, procuram compreender e justificar o sucesso e o insucesso escolar.

Segundo Gilly, 1997, citado por Sanchez, 2007, a origem social surge como um fator influenciador do processo de aprendizagem das crianças e conseqüentemente do seu sucesso e/ou insucesso. Deste modo, a origem social vai condicionar a visão que as famílias têm em relação à escola; por assim dizer as famílias de origem social menos favorecidas terão uma visão um pouco mais negativa, contrariamente às famílias mais favorecidas que terão uma visão mais positiva da mesma.

Estudos realizados por Zoberman, Paillard e Gilly (1972) reforçam esta mesma ideia afirmando que as famílias provenientes de meios sociais mais desfavorecidos veem a escola como local de instrução, enquanto que as famílias mais favorecidas veem a escola como local de formação socio-relacional e cultura de espírito (Sanchez, 2007). Nesta linha de ideias Santiago (1997), baseado num estudo de Weber (1976), acrescenta como fatores consensuais, entre as famílias de ambas as categorias, a necessidade de utilização de metodologias inflexíveis e a presença autoritária do professor como condições importantes na aprendizagem.

Será esta a realidade apresentada em Portugal? Por forma a dar resposta a esta questão Benavente (1990) afirma que “a maior parte dos pais, em todos os grupos profissionais, não estão descontentes com esta escola “diferente” que “se preocupa mais com as crianças”” (p. 135). Todavia, verificou-se que as críticas à escola, na sua maioria,

partem dos pais de meios menos favorecidos, uma vez que estes apresentam um maior afastamento do universo escolar.

Além destas condicionantes ao aproveitamento escolar, a literatura indica-nos ainda outro motivo - expectativas dos professores em relação aos seus alunos. A estas chamamos de efeito pigmaleão.

Na opinião de alguns autores, os alunos procuram responder às expectativas sejam estas positivas ou negativas. Já outros sustentam uma ideia justamente contrária, na qual consideram que as más expectativas poderão dar força ao aluno, levando-o a obter melhores resultados, com a intenção de combater o preconceito do professor.

Importa também referir a visão que os professores têm da escola, essencialmente no que toca ao insucesso escolar. Segundo Benavente (1990) os professores quando questionados relativamente ao insucesso escolar dos alunos, referem como principais causas a ordem individual (incapacidades físicas, psicológicas dos alunos), a ordem sociofamiliar (situação familiar, social e cultural) e as ligadas à escola (questões de organização e funcionamento da escola), sendo estas na sua maioria, causas exteriores às suas práticas.

Não serão, no entanto, as suas práticas também relevantes no processo de aprendizagem dos seus alunos? Perret-Clermont (1978) citado por Benavente (1990) justifica esta exterioridade por parte dos professores como “a alternativa mais simples para o professor, e que impregna as práticas da escola, consiste em considerar que as causas do insucesso se situam ao nível das dificuldades próprias do aluno” (p.146).

Torna-se assim, importante que os professores repensem esta visão que impede um debate pedagógico, a fim de rever e, caso seja necessário, de melhorar a sua *praxis*.

O “ser professor”.

“Ser professor (a) é se alimentar do conhecimento e fazer de si mesmo (a) janela aberta para o outro.

Ser professor (a) é formar gerações, propiciar o questionamento e abrir as portas do saber .”

(Anónimo, s/d)

Formação inicial de professores.

No decorrer dos anos 80 a profissão docente passou a ser uma profissão desprestigiada, tornando-a difícil de a viver do interior, devido essencialmente a “ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente” (Nóvoa, 1992a, p. 11).

Segundo Ginsburg (1990) a profissão docente depara-se sob a influência de dois processos antagónicos, que se resumem do seguinte modo:

"A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral" (p. 335).

De acordo com Nóvoa (1992a) a formação de professores poderá ter um papel relevante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, tornando pertinente cada vez mais, a emergência de uma cultura profissional e organizacional, no seio dos docentes, bem como no seio das escolas.

Segundo Lacey (1997) a formação inicial corresponde ao primeiro tempo de sociabilização profissional, ou seja, à aquisição de saberes profissionais de saberes profissionais.

A formação deverá estimular a perspectiva crítico-reflexiva, que permita aos professores um pensamento autónomo e auxiliador de dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992a). O mesmo autor refere ainda que a formação não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho reflexivo e crítico sobre a intervenção pedagógica e de uma constante construção da identidade profissional.

Construção da identidade pessoal/profissional.

Antes de mais, importa-nos definir o que é identidade. Gouveia (1993), refere que a identidade é algo que “se estrutura no passado, se actualiza no presente e se projecta no futuro”. Ou seja, a identidade não é algo definitivo, que está em constante mudança.

No entanto, não existe uma definição exata de identidade. Este é com conceito complexo, uma vez que se relaciona com o modo como cada indivíduo se identifica e com o reconhecimento que outrem faz de si.

Na opinião de Tomás Tadeu da Silva (1999), a identidade “é simplesmente aquilo que se é: «sou brasileiro», «sou homem»”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autónomo (Silva, 1999, p. 114).

Estando a identidade em constante construção, está sujeita a alterações como a cultura em que nos encontramos incluídos. Neste sentido, entendemos que a identidade docente é o reflexo das nossas experiências, das nossas opções (identidade pessoal).

Seja qual for a nossa identidade pessoal e profissional, torna-se importante a reflexão porque “a identidade não se descobre, constrói-se. Essa é a parte difícil” (Quintanilha, 2003, p.15).

O professor investigador e reflexivo.

Antes de mais, é necessário entendermos o conceito de professor investigador. Esta noção de professor-investigador, geralmente é associada a Stenhouse. Este reconhecia que os professores tinham capacidades de investigação, afirmando que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Stenhouse, 1975, p. 141).

De acordo com o seu trabalho, considera que a investigação e o desenvolvimento do currículo cabe aos professores e sendo que este último, para ser de alta qualidade “depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (Stenhouse, 1975, p. 156). Este defende assim, a ideia de uma ciência no campo da educação, em que cada sala de aula, se torna em um laboratório e cada professor é um membro da coletividade científica.

Nesta área de investigação em Portugal, temos Roldão que se aproxima dos ideais de Stenhouse. Esta autora encara o currículo como campo de ação do professor e defende que os professores são os principais especialistas do mesmo (Roldão, 2000). Desta forma, o professor é considerado um “profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Alarcão, 2001, p. 4).

Esta perspetiva do professor ser considerado um profissional reflexivo, é também defendida por Perrenoud, que considera que este deve “ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (2002, p. 20).

Oliveira e Serrazina (s/d) referem que “ensinar constitui uma forma de reflexão na acção, isto é, reflecte-se sobre os acontecimentos e sobre as formas espontâneas de pensar

e de agir de alguém, surgidas no contexto da acção, que orientam a acção posterior” (p.6). Contudo, Kemmis, 1985, citado por Oliveira e Serrazina, s/d, considera que a reflexão deverá ir ao encontro da acção, sendo que apenas esta não chega.

Oliveira e Serrazina (s/d) referem que a reflexão pode gerar novas oportunidades para a acção, e conseqüentemente melhorar a mesma. Porém, para alguns professores a prática reflexiva revela-se difícil de levar a cabo, ou pelo contrário, alguns veem-na como algo que fazemos constantemente.

Assim e como tenho vindo a referir ao longo deste texto, é importante que o professor se reveja no papel de investigador, de modo a permitir “a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação” (Alarcão, 2010, p. 62).

Fundamentação Metodológica

Fundamentação e Objetivos.

Cada vez mais, no mundo de hoje, sente-se a necessidade de um professor investigador/educador. De acordo com Cortesão e Stoer (1997) a formação deste “realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intercultural [...] [que] pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo” (p. 7).

Deste modo, Enguita (1996) refere que esta formação de professores de qualidade, só será possível se houver uma rutura com a formação tradicional, através do desenvolvimento do investigador num processo de investigação-acção.

Como refere Fortin (1996), “quem investiga exige uma explicação, ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (p. 48).

Foi neste sentido que me inculquei a verificar de que forma as crianças constroem as suas aprendizagens partindo das atividades realizadas. Quando me refiro à

aprendizagem, refiro-me a esta como sendo “por recepção activa ou por descoberta” uma vez que o que importa é que as crianças consigam “perceber o mundo com base nas representações anteriores e nas novas informações recolhidas acerca dele” (Valadares e Moreira, 2009, p. 74).

Ao tomar esta posição de investigadora/educadora, de seguida, pretendo explanar as opções metodológicas adotadas, ao longo deste percurso, descrevendo as etapas que caracterizaram a intervenção educativa, nomeadamente as estratégias utilizadas na recolha de informação pertinente, na análise, aceção e avaliação dessa mesma informação.

A Investigação-Ação.

Na área da investigação socioeducativa podemos encontrar diversas metodologias. Contudo, incidirei sobre a metodologia de Investigação-ação, uma vez que considero ser a metodologia que melhor se enquadra no desenvolvimento deste trabalho.

Então, o que se entende por investigação-ação? Dos vários teóricos que abordam esta temática, realço Dick (1999) que descreve a investigação-ação como um grupo de metodologias de investigação que envolvem a mudança e a compreensão, através de um processo cíclico, intercalando a ação e a reflexão crítica.

Para Hugon e Seibel (1988), a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, de carácter prático, que se guia pela necessidade de resolução de problemas reais. Através da investigação, a ação modifica a realidade, produzindo desta forma novos conhecimentos.

De acordo com vários autores nomeadamente (Elliott, 1990), apresento algumas das características da investigação-ação:

- Participativa e colaborativa, uma vez que analisa as ações humanas e situações de interação social, mas na qual o investigador não é um agente externo, sendo um co investigador. Todos os participantes são elementos ativos no processo.

- Prática e interventiva, pois analisa a realidade, intervindo nesta de forma prática, realizando a mudança pretendida.

- Cíclica, porque a investigação decorre em espiral em permanentes reflexões, definições de problemas, ações, observações e avaliações.

- Crítica, pois os participantes além de melhorarem as suas práticas, preocupam-se em ser agentes de mudança, críticos e autocríticos.

- Auto avaliativa, porque as alterações são continuamente avaliadas, com a intenção de conceber novos conhecimentos.

A investigação-ação pressupõe a melhoria e a compreensão da prática (Latorre, 2003). Desta forma “fazer Investigação-Ação implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, "trazer melhoramentos práticos, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas”” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al, 2009).

Para Brown e McIntyre (1981) na Investigação-Ação:

O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; estas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos

princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente, aproximando-nos assim de um maior entendimento e melhoramento da nossa acção. Isto implica um processo contínuo de pesquisa e o valor do trabalho é julgado pelo que se tiver conseguido em termos de compreensão, bem como das alterações desejáveis na nossa forma de agir (p. 245).

Através desta metodologia o professor coloca questões relacionadas com o seu trabalho, evidenciando os problemas, determinando a sua causa e recorre a estratégias que permitam resolvê-los, potenciando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Máximo-Esteves (2008) afirma que a objetividade estriba-se na integridade do investigador e na forma como descreve e examina os dados, tentando aferir as perspetivas de todos os intervenientes da investigação. Deste modo, ao elaborar um projeto, temos de nos consciencializar da subjetividade deste tipo de abordagem.

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.

Aquando a realização de uma investigação é necessário ter em conta as formas de recolha de informação. Para tal, foram escolhidos diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, os quais serão de seguida enunciados.

Observação Participante.

A aplicação da observação participante permite-nos ser investigadores e atores no mesmo momento. Contudo, existem vantagens e desvantagens com a utilização desta técnica. Máximo-Esteves (2008) refere como vantagens, o facto de não ser necessário o período de aceitação pelos elementos do grupo, bem como o de atingir uma compreensão

mais vasta das questões. Como desvantagens o mesmo autor menciona a familiaridade com o contexto e o envolvimento emocional que possa advir do processo.

No decorrer do estágio procurei sempre assegurar um ambiente positivo nas salas, bem como recreio. A educadora e a professora cooperante deixaram-me à vontade e pude sempre contar com a ajuda de ambas. Foram diversos os momentos em que pude conversar com cada uma, particularmente, nos intervalos e/ou fora do período de intervenção, sempre com o intuito de recolher dados relativos às crianças/alunos.

A utilização deste tipo de observação no decorrer da prática pedagógica, tanto na EPE, como no 1.º CEB, possibilitou outra visão da realidade e das rotinas, ajudando na elaboração de estratégias de intervenção de acordo com as necessidades e interesses dos grupos.

Partindo das inferências provenientes da observação, realizei registos escritos de ações, opiniões, aos quais o investigador exterior não conseguiria aceder (Hébert Lessard et al, 1994). Estes registos apresentam exemplos elucidativos das aprendizagens e como tal apresento-os na parte relativa à intervenção educativa.

Meios Audiovisuais.

Os meios audiovisuais “são técnicas muito usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação seleccionada previamente” (Coutinho et al, 2008, p. 28).

Destas posso destacar a fotografia e o vídeo, que foram as principais formas de registo de informação ao longo da intervenção. No decorrer das atividades realizadas em ambas as valências, recorri ao uso de fotografias e vídeos, a fim de registar diversas experiências de aprendizagem e trabalhos das crianças/alunos de modo a complementar a minha observação. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) uma das finalidades das

fotografias é que “contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (p. 91).

Documentos das Crianças.

“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Estes documentos realizados pelas crianças carecem de especial atenção, uma vez que são essenciais na determinação do nível de desenvolvimento das mesmas.

Neste sentido, foram recolhidos registos gráficos individuais e coletivos bem como registos escritos, dos quais se destacam os desenhos, os trabalhos manuais e frases da sua autoria.

Análise Documental.

De acordo com Coutinho et al (2008) a análise documental pode-se dividir em duas categorias: documentos oficiais e documentos pessoais. Os primeiros, tendo em conta o objetivo do investigador, podem constituir boas fontes de informação. Os segundos destacam-se pelo interesse que o investigador der ao método biográfico narrativo e às histórias de vida.

No decorrer da minha intervenção, recorri à análise de diversos documentos, nomeadamente, os registos biográficos das crianças/alunos, documentos orientadores da escola – Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Sala (PCS), na EPE e Projeto Curricular de Turma (PCT), no 1.º Ciclo – e os documentos oficiais do Ministério da Educação.

A análise de todos estes documentos foram de extrema importância para conhecer o grupo e turma, bem como para fundamentar as estratégias de acordo com as suas

características e necessidades, tendo por base as orientações oficiais (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Planificações.

Zabalza (2000) citado por Alvarenga (2011) “ressalta que a planificação é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para concretizar” (p. 23).

Ao longo das intervenções educativas foi necessário planificar, sendo que esta necessitou de uma observação e reflexão acerca dos propósitos pedagógicos.

A planificação docente é fundamentalmente um pilar indubitável para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Aquando o momento da planificação, seja esta na EPE como no 1.º CEB, é necessário ter em atenção a escolha dos objetivos que as crianças/alunos irão alcançar. Desta forma, o professor/educador deverá ter consciência relativamente aos aspetos positivos e dos limites como pessoa e profissional, sendo assim possível seleccionar as atividades que darão resposta às necessidades e interesses dos alunos (Alvarenga, 2011).

Ferramentas de avaliação.

Segundo Abrantes (2002) “avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Desta forma, influencia as opções tomadas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Relativamente à avaliação na EPE e nos termos das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Esta avaliação assume-se marcadamente como uma avaliação formativa, uma vez que é um processo contínuo e interpretativo, que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.

A avaliação em educação de infância, além do seu caráter formativo, deverá também avaliar os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças. Para tal, foi criado um Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que se assume como:

[...] uma base conceptual e instrumental sólida, sustentadora de práticas de avaliação e de desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana. O SAC é, efectivamente, um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e de edificação curricular (Portugal, s/d).

No que respeita ao 1.º CEB, o despacho 98-A/92 estabelece a avaliação formativa como uma das principais modalidades da avaliação no ensino básico. Torna-se então necessário perceber em que consiste a avaliação formativa.

A avaliação formativa é considerada uma “avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23).

Tendo em conta, os pressupostos anteriormente referidos, a avaliação teve como apoio os instrumentos de análise supracitados. Na EPE realizei uma avaliação global do grupo, tendo como linha orientadora as competências delineadas nas OCEPE. Foi realizada também uma avaliação geral dos níveis de bem-estar emocional e dos níveis de implicação das crianças, sendo que esta foi efetivada através da utilização da Ficha 1g

(Fase 1 – Avaliação geral do grupo). Ainda, foi realizada a avaliação individual de uma criança, uma vez que esta nos era exigida pelo documento de organização do estágio desta valência. Para esta recorri à Ficha 1i (Fase 1 – Avaliação individualizada) do SAC através das escalas de Portugal e Laevers (2010).

No 1.º CEB foi realizada uma avaliação global da turma, tendo em conta os descritores de desempenho e os objetivos delineados para as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, respetivamente.

Processo de Análise dos Dados.

A análise efetuada de todos os dados recolhidos, procurou registar pontos convergentes nos diversos instrumentos, a fim de entender se o trabalho realizado em ambas as valências foi impulsionador de novas aprendizagens.

“As oportunidades de aprendizagem visam criar experiências no desenvolvimento da identidade e das relações, das linguagens e da significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 108).

Cabe, então, ao professor/educador ter atenção às conceções prévias das crianças, compreendendo assim os seus interesses.

Parte II – Intervenção Educativa

Enquadramento do contexto físico

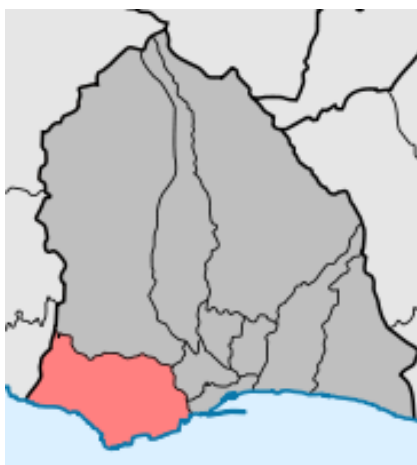
Localização do estabelecimento.

A Freguesia de São Martinho faz parte das designadas freguesias da periferia da Cidade do Funchal, fazendo fronteira a oeste com a freguesia de Câmara de Lobos, a leste com a freguesia de São Pedro e a norte com a freguesia de Santo António.

De acordo com os resultados provisórios dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM) com 26.482 indivíduos residentes. Ainda segundo os mesmos censos é a freguesia com mais famílias clássicas (uma a cinco pessoas) residentes da RAM, bem como o maior número de alojamentos familiares.

A localidade onde a escola está inserida, a nível habitacional, é formada principalmente pelo Bairro Social da Nazaré.

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal



Principais Infraestruturas.

A Freguesia de São Martinho dispõe de diversas infraestruturas educativas, culturais, desportivas e religiosas.

No Quadro 1, apresento uma breve lista das principais infraestruturas presentes na freguesia de São Martinho.

Quadro 1. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho (PEE, 2011)

Infraestruturas na freguesia de São Martinho			
Educativas	Culturais/Sociais	Desportivas	Religiosas
<ul style="list-style-type: none"> - O Carrossel - O Girassol - Primaveras - Jardim-escola João de Deus - O Canto dos Reguilas - Escola 1º CEB/PE Nazaré - Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco 	<ul style="list-style-type: none"> - Casa do Povo de S. Martinho - Biblioteca Gulbenkian - Regime de Guarnição N.º 3 - Campo de Futebol dos Barreiros - Farmácia da Nazaré - Bancos - CTT - PSP - Centro de Saúde da Nazaré - Zon Madeira 	<ul style="list-style-type: none"> - Estádio dos Barreiros - Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré - Associações Desportivas e Recreativas - Clube Desportivo “O Barreirense” - Grupo Desportivo “Alma Lusa” - Centro de Ténis da Madeira - Centro de Atletismo da Madeira - Clube Naval do Funchal - Clube Amigos do Basquete 	<ul style="list-style-type: none"> - Igreja da Nossa Senhora da Nazaré - Capela das Virtudes (Santa Ana) - Capela de Nossa Senhora do Pilar - Capela de Nossa Senhora da Nazaré

Instituição.

Para poder desenvolver uma prática pedagógica de qualidade torna-se necessário conhecer a instituição, os recursos materiais e humanos na qual desenvolvi a minha prática pedagógica. Assim, menciono algumas das informações importantes relativas à instituição.

Recursos físicos.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (EB1/PE) é constituída por dois edifícios: o principal localiza-se no Bairro Social da Nazaré e o outro edifício, o Anexo da Azinhaga (ver Quadros 2 e 3).

Na escola existem quatro turmas do Pré-Escolar e quinze turmas do 1º Ciclo. Das quatro turmas do Pré-Escolar uma funciona no edifício principal e as restantes no edifício anexo – Azinhaga. As turmas do 1º Ciclo funcionam todas no edifício principal.

Quadro 2. Caracterização física dos espaços interiores e exteriores da EB1/PE da Nazaré

Gabinete de Direção	1
Secretaria	1
Sala de Professores	1
Sala de Aulas 1º Ciclo (atividades curriculares)	8
Sala de Educação Pré-Escolar	2
Sala TIC	2
Sala de Inglês	1
Sala de Expressão Musical e Dramática	1
Sala de Expressão Plástica	1
Salas de Estudo	2
Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial)	2
Sala de Clubes	1
Biblioteca	1
Sala de Apoio à Biblioteca	1
Reprografia	1
Refeitório	1
Economato	1
Cozinha equipada	1
Arrecadações pequenas	4
Vestiário de pessoal não decente	1
Bar	1
Salão Polivalente	1
Sanitários	9
Campo Polidesportivo	1
Pátio semicoberto	2
Parque Infantil	1
Jardim à volta da escola	

Quadro 3. Caracterização física dos espaços interiores e exteriores da Pré da Azinhaga

Salas de atividades Pré-Escolar	3
Sala multifuncional	1
Átrio de entrada	1
Sanitários	2
Gabinete de Pessoa Docente	1
Copa	1
Pátio	1
Parque infantil	1
Jardins	1

Recursos humanos.

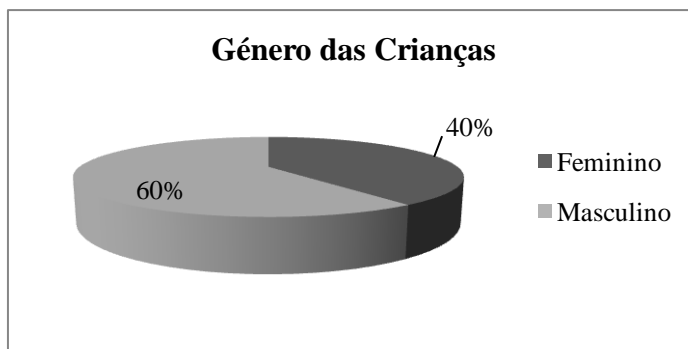
No que concerne aos recursos humanos, estes dividem-se em pessoal docente, não docente, administrativo e técnicas superiores de Biblioteca, num total de 85 pessoas.

Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar**Ambiente educativo.*****Grupo de crianças.***

A informação sobre as características do grupo foi recolhida através de uma observação atenta das crianças, em contexto da sala nos vários espaços deste estabelecimento de ensino, através da ficha de caracterização da criança elaborada pelas educadoras, pelas conversas informais com estes e com vários elementos da instituição. Recorri ainda à análise do PCS, das quais retirei informações complementares.

A sala Verde é constituída por 25 crianças, sendo 10 do género feminino (40% do total) e 15 do género masculino (60% do total), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade (ver Gráfico 1).

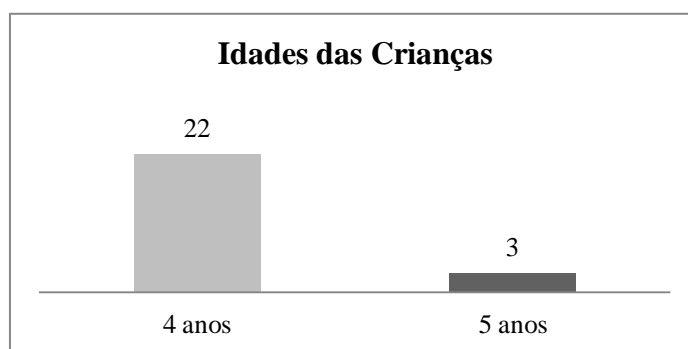
Gráfico 1. Género das 25 crianças da sala Verde em percentagem



Das dez meninas, três têm quatro anos e as restantes já completaram cinco anos.

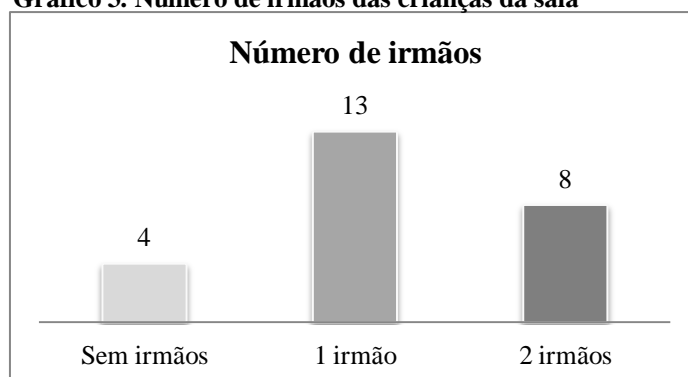
Em relação aos meninos, já todos completaram os 5 anos (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Idade das crianças da sala Verde



Quatro crianças são filhas únicas, sendo que as restantes têm irmãos. Pela análise do Gráfico 3 podemos constatar que as famílias apresentam um reduzido número de filhos por casal, verificando-se que mesmo aqueles que têm mais que um filho não vão além de dois ou três filhos.

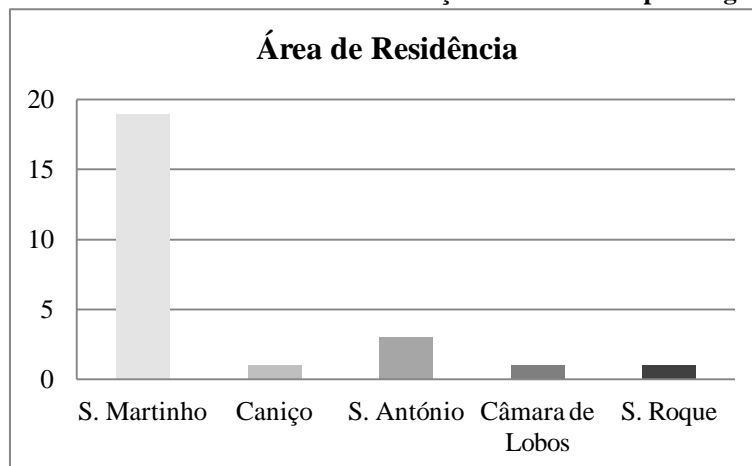
Gráfico 3. Número de irmãos das crianças da sala



Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, sendo a maioria residente no concelho do Funchal, nomeadamente 19 são da freguesia de São Martinho, três crianças

são da freguesia de Santo António, uma reside na freguesia de Câmara de Lobos, uma outra criança é da freguesia de São Roque e uma é da freguesia do Caniço (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Área de residência das crianças da sala Verde por freguesias



Condição social do grupo.

No que diz respeito à condição dos pais/EE perante o trabalho, a maioria encontra-se empregada, seguindo-se oito na condição de desempregado.

Relativamente à condição socioprofissional familiar, as profissões são muito variadas e vão desde empregados da hotelaria, comércio, indústria, saúde, defesa, técnicos superiores e trabalhadores independentes.

Quanto ao indicador socio educacional dos pais/EE a maioria ostenta o grau académico entre o 3º ciclo do ensaio básico e o ensino secundário.

Equipa pedagógica.

O trabalho pedagógico da sala é assegurado pelas educadoras, que trabalham em sistema *rollman* semanal e por duas auxiliares de ação educativa, que apoiam no desenvolvimento das atividades sempre que se justifica.

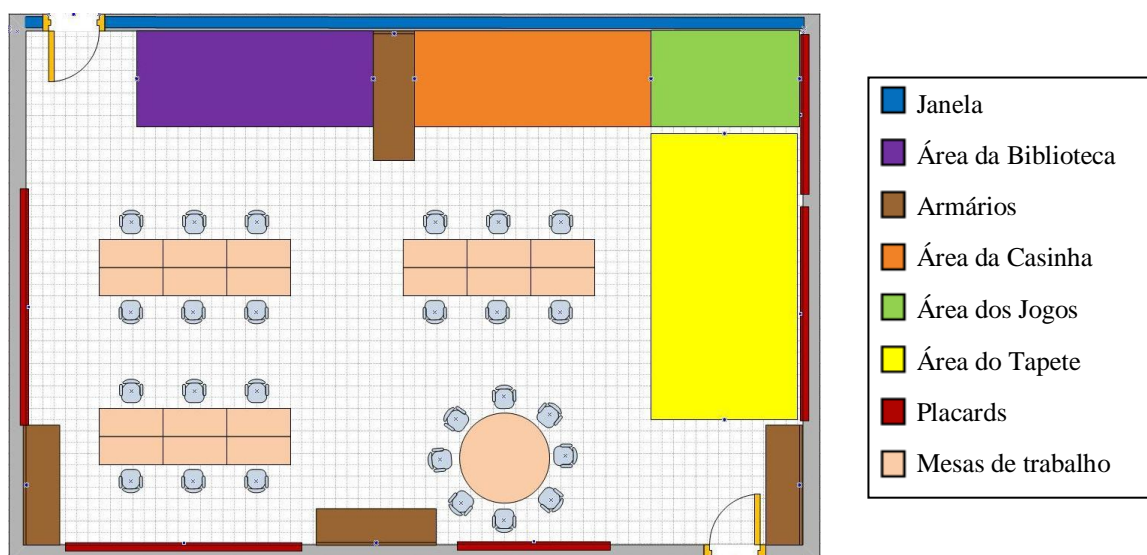
Espaços da sala.

A organização do ambiente físico é de extrema importância, uma vez que influencia de forma direta o desenvolvimento do grupo de crianças e como tal deverá ser organizada de acordo com as suas necessidades.

A Sala Verde é um espaço amplo, iluminado e arejado, uma vez que a sala tem acesso para um dos pátios. É de fácil circulação entre áreas, sendo que estas se encontram devidamente identificadas, tornando assim possível a compreensão por parte das crianças e dos adultos, como se encontra organizada a sala. Tal como referido por Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (p.12).

A sala encontra-se dividida em diversas áreas, nomeadamente, área dos jogos, da casinha, da biblioteca, do tapete, da escrita, da matemática e do conhecimento do mundo como consta na Figura 2.

Figura 2. Planta da Sala Verde



A área dos jogos está disposta em dois locais da sala, sendo que os jogos de associação, de puzzles e memória, estão dispostos num armário, junto da área da escrita,

matemática e conhecimento do mundo, uma vez que estes deverão ser utilizados única e exclusivamente nas mesas. Por sua vez, os legos, os jogos de encaixe, ou outros brinquedos encontram-se arrumados num armário, junto à área do tapete.

A área da casinha divide-se em dois espaços: a cozinha e o quarto de dormir. De acordo com as OCEPE a “interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p.59).

Na área da biblioteca podemos encontrar uma estante em madeira, na qual se encontram disponíveis alguns livros que as crianças podem consultar. É um espaço acolhedor, permitindo às crianças desenvolver a sua criatividade e satisfazer a sua curiosidade.

A área do tapete é um local de partilha de vivências e opiniões, de reuniões. Aqui são tomadas as decisões importantes no dia-a-dia do grupo. Este espaço é ainda utilizado pelas crianças para algumas actividades lúdica, entre as quais, construções de legos e jogos de encaixe.

A área da escrita, da matemática e do conhecimento do mundo, será introduzida na sala ao longo do ano letivo, tendo em atenção as necessidades que as crianças transmitirem.

Rotina do grupo.

A rotina tem por base a organização espaço-temporal, a repetição de actividades e ritmos que desempenham uma função essencial na configuração de contextos educativos de qualidade, na medida em que o seu conteúdo e finalidade vão ao encontro do projeto pedagógico e dos interesses das crianças (Zabalza, 1998).

Quadro 4. Rotina da sala de atividades

Horário	Rotina
8:30	Acolhimento / Atividades lúdicas
9:30	Atividades livres/orientadas
10:00	Higiene/ Lanche/ Recreio
11:00	Atividades livres/orientadas
12:30	Higiene/ Almoço
13:15	Higiene/ Descanso/Higiene
15:30	Atividade livre/orientada
16:00	Higiene/ Lanche/ Recreio
17:00	Atividades livres/orientadas
18:30	Saída das crianças

O grupo participa ainda em atividades de enriquecimento curricular orientadas por outros docentes, como se pode verificar no Quadro 5. As atividades decorrem em espaços apropriados, com a exceção do Inglês que é realizado na sala de atividades.

Quadro 5. Horário das atividades de enriquecimento curricular

Atividades de enriquecimento curricular	Segunda-feira	Terça-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Inglês	9:30/10:00	14:30/15:00		
Educação Musical	17:00/17:30			12:00/12:30
TIC		15:30/16:00		
Educação Física-Motora			15:00/16:00	
Natação		10:30/11:30		

Pressupostos da prática pedagógica.

No dia 21 de setembro dirigi-me à Pré da Azinhaga a fim de conhecer o grupo de crianças e a educadora cooperante, bem como para traçar os eixos essenciais da minha ação educativa.

Através da observação e do diálogo com as crianças, das conversas com a equipa pedagógica, senti a necessidade de desenvolver atividades significativas para as crianças, tendo sempre em conta as diversas áreas de conteúdo.

No que diz respeito às opções metodológicas, apostei numa pedagogia ativa, assente na aprendizagem pela ação, uma vez que a educadora cooperante não utilizava uma metodologia específica. Esta valoriza, essencialmente, uma aprendizagem direcionada para as necessidades e interesses das crianças.

Projeto: “Em Sintonia com a Música”.

O estágio abrangeu uma componente direta, relacionada com o desenvolvimento de atividades/projetos com o grupo de crianças durante 100 horas. Interessa mencionar que ao utilizar a palavra projeto, não me refiro à Metodologia de Trabalho de Projeto. O uso desta terminologia deve-se ao facto de terem sido desenvolvidas atividades ao longo de diversas semanas sobre o mesmo assunto.

Na minha primeira visita à Pré da Azinhaga, ao falar com as crianças, notei que estas manifestaram um grande interesse pela música. Assim, e em conversa com a equipa pedagógica, optamos por realizar um projeto intitulado de “Em Sintonia com a Música”.

A cada semana de prática pedagógica foi realizada uma planificação, que poderia ser sujeita a alterações, vindas das crianças e/ou dos adultos.

A Banda Filarmónica.

Na primeira semana de intervenção educativa optei por falar das *Bandas Filarmónicas*, uma vez que no decorrer do nosso primeiro diálogo, as crianças interessaram-se em conhecer o instrumento musical que eu tocava na banda filarmónica à qual pertencia. Assim e de acordo com a planificação delineada (ver Apêndice A), no

primeiro dia de prática trouxe para a sala o meu Saxofone Tenor. Comecei por colocar questões aos meninos sobre o que estaria dentro daquela mala. Todos entusiasmados com o novo objeto na sala, deram a sua opinião. Alguns diziam “É uma viola!”, outros relembrando-se da nossa conversa, diziam “É o instrumento que tocas na tua banda”.

Posteriormente, abri a mala e as crianças puderam constatar o que realmente se encontrava na mesma. Deste modo, desencadeou-se um momento de diálogo e de descoberta (ver Figura 3 e 4). De acordo com as OCEPE, a capacidade que o educador demonstra ao escutar, valorizar a contribuição de cada criança para o grupo, estimulando o dialogo entre as crianças e/ou o adulto, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Deste modo, cabe ao educador criar situações que “motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (Ministério da Educação, 1997, p. 67). É neste clima de comunicação que as crianças vão alargando o seu vocabulário, que vão aprendendo a construir frases corretamente, possibilitando assim formas de representação mais elaboradas.

Figura 3. Descoberta do Saxofone Tenor



Figura 4. Visualização da caderneta



As crianças colocaram questões pertinentes, e como seria de esperar, perguntaram se podiam experimentar o instrumento musical. Hohmann e Weikart (2007) referem que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos,

constrói novos entendimentos”, ou seja os conhecimentos adquiridos pelas crianças não são provenientes dos objetos ou das crianças, mas sim, das interações destas com os objetos (p.22).

No decorrer da experimentação, uma das crianças questionou-me, dizendo “Por onde é que sai o ar? Eu não vejo!”. Surgiu assim uma questão pertinente, que deu origem a uma atividade experiencial.

As aprendizagens que a criança realiza, sucedem sobretudo da manipulação dos objetos que esta tem à sua disposição. Deste modo, “através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim”” (Martins, 2009, p. 12).

É inicialmente, através do brincar que a criança vai estruturando a sua curiosidade sobre o que a rodeia. Numa fase seguinte, esta curiosidade é mais metodizada com a ajuda do adulto, que a ajuda a fazer pequenas investigações. É através da observação no desenrolar destas investigações, que a criança começa a criar explicações acerca dos fenómenos que a rodeia, apesar que muitas vezes estas não equivalem ao conhecimento científico, mas têm lógica para si (Martins, 2009).

A finalidade desta atividade foi fazer com que as crianças percebessem que o ar não se via, uma vez que era incolor, mas que podíamos sentir, através do sopro e do vento. Então, optamos por colocar as crianças aos pares, frente a frente, sendo que cada uma deveria soprar para o colega que se encontrava à sua frente. Depois questionei-as sobre o que estavam a sentir e a maioria das crianças respondeu que era o ar. De seguida, os meninos fizeram uma pequena competição para ver quem é que enchia mais o balão mais rapidamente (ver Figura 5). Contudo, o objetivo deste segundo momento, não era única e exclusivamente, ver quem ganharia a competição, mas seria sim, fazer perceber que o ar também ocupa espaço.

Figura 5. Enchimentos dos balões durante a competição



As crianças mostraram-se recetivas às atividades, com grande espírito competitivo, e ao longo destas pude verificar, em geral, um nível alto de bem-estar emocional e implicação.

Numa fase posterior, fizemos um diálogo mais aprofundado sobre os grupos musicais existentes na RAM. Uma vez que as crianças já haviam falado nas bandas filarmónicas, optei primeiramente por abordar este tema. Assim, visualizamos fotos dos instrumentos mais usuais nas bandas filarmónicas. Vimos ainda diversas atuações/concertos de várias bandas filarmónicas da RAM e como uma das coisas essenciais das bandas é a sua farda, levei também para a sala a farda da banda a que pertencia.

O grupo mostrou um grande interesse, e sempre que possível, faziam comentários pertinentes ao que estavam a ver e sempre que tinham dúvidas colocavam questões.

No seguimento desta atividade, foram distribuídas diversas imagens de instrumentos e fardas e as crianças teriam que ver quais as que pertenciam às bandas filarmónicas. Após a seleção das imagens, cada criança que tinha uma das imagens corretas, teria que a colar numa cartolina e posteriormente escrever o nome do instrumento que colou (ver Figura 6).

“A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente

quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p. 9) Este processo desenvolve-se através da descoberta da existência escrita, sem que a criança se aperceba do significado desta. É através das suas tentativas de reprodução – garatujas ou formas tipo letra, que a criança se apercebe que a escrita tem uma mensagem e quando esta é estimulada, passa a utilizar a escrita nas mais diversas funções (Mata, 2008).

Figura 6. Tentativa de escrita do nome do instrumento



Para uma consolidação do que foi falado durante a semana anterior, convidei alguns elementos da Banda Filarmónica do Caniço e Eiras (BFCE) (ver Figura 7).

Figura 7. Visita dos elementos da BFCE à sala



As crianças tiveram a oportunidade de ver os instrumentos de perto, bem como ouvir o som de cada instrumento (ver Figura 8 e 9).

Figura 8. Crianças durante a atuação da BFCE



Figura 9. Contacto direto com os instrumentos



Ao longo da visita dos elementos da BFCE à sala, as crianças mostraram-se interessadas em conhecer os elementos da banda e mostraram que se lembravam de alguns dos instrumentos que tinham visto anteriormente.

Após a visita, surgiu um diálogo com as crianças relembrando o que estas tinham visto, qual o momento que tinham gostado mais. Foi ainda preenchido na cartolina (na qual tinham sido coladas as imagens dos instrumentos), um espaço com comentários sobre o que as crianças tinham aprendido e o que tinham gostado mais. Destes destaco um comentário do Antero “Eu gostei do instrumento do Norberto, o trombone! Tinha um som parecido com o do apito dum barco!”.

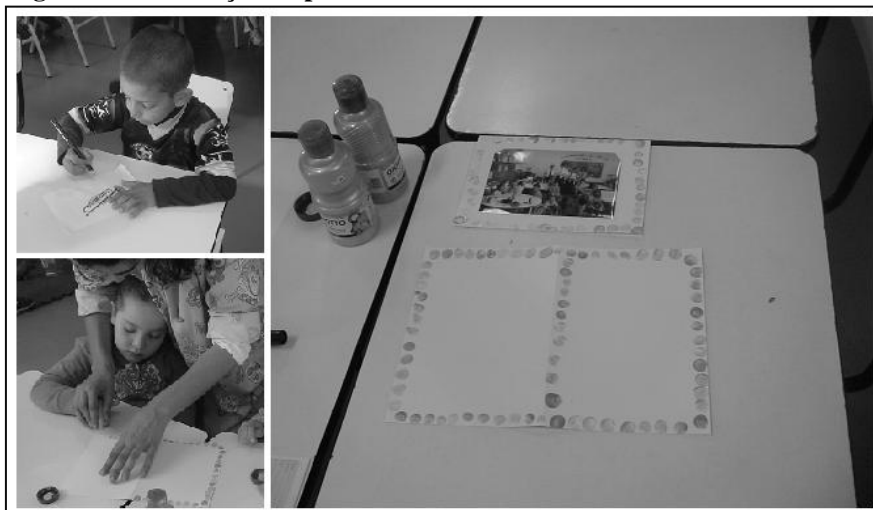
Na idade pré-escolar, a criança apropria-se de diversos conceitos, mas é na escola que esta tem acesso ao “saber científico”, adquirindo novos conteúdos. Neste processo a criança articula novos e velhos conhecimentos, que vão agregando os seus conceitos do quotidiano aos conceitos científicos, permitindo-lhe estabelecer novas relações que lhe permite ir além do perceptível (Gasparin, s/d).

Por último, fizemos a apresentação ao grupo do trabalho que sintetizava o tema das bandas filarmónicas (ver Figura 10). Uma criança acompanhada por mim, mostrou aos colegas a cartolina com as imagens e as suas tentativas de escrita e eu li os comentários das crianças.

Figura 10. Apresentação do tema *Bandas Filarmônicas*

Como sinal de agradecimento pela visita dos elementos da BFCE à nossa sala, decidimos fazer um postal para cada um dos elementos. O planeamento desta atividade foi realizado com a participação das crianças, permitindo “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Dividi, então, o grupo em três pequenos grupos e como tinha sido definido pelas crianças, iríamos fazer um postal para cada elemento (ver Figura 11), sendo que cada postal teria a imagem do instrumento que cada um tocava, bem como uma foto de grupo. Para a assinatura de cada criança, decidimos fazer uma borda no postal com as impressões digitais das mesmas. Colocamos ainda algumas mensagens das crianças.

Figura 11. Elaboração do postal

Todas as crianças participaram na elaboração dos postais e todas elas demonstraram um nível alto de implicação, uma vez que era uma atividade planeada pelas próprias.

O Grupo de Folclore.

Na segunda semana de prática pedagógica, o tema abordado foi *o Grupo de Folclore*, uma vez que é um dos grupos de música tradicional da RAM.

Para a realização da primeira atividade deste tema, pedi a colaboração dos pais. Estes deveriam trazer alguma coisa relacionada com o grupo de folclore – traje, instrumentos ou outros objetos. Assistimos a uma grande cooperação por parte dos pais, que trouxeram muitos materiais.

Optamos então, por fazer uma apresentação das coisas que cada criança/pais trouxera nessa manhã (ver Apêndice B). Começámos por fazer uma apresentação individual, mas uma vez que iria demorar mais tempo do que o previsto e que tendo em conta que o tempo de concentração das crianças é diminuto, decidimos mudar de estratégia. Assim, foi feita uma “exposição” dentro da sala, onde estavam dispostos os materiais, em diversas mesas, devidamente identificados.

Para a nossa visita à exposição, fizemos uma fila indiana, e cada criança pode ter um contato mais direto com os objetos trazidos para a sala (ver Figura 12). De seguida, dirigimo-nos para o tapete, e relembramos quais os objetos vistos durante a visita.

Figura 12. Visita à exposição realizada na sala



As atividades de expressão plástica podem tornar-se em situações educativas, implicando um forte envolvimento da criança (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, foi proposta uma atividade de expressão plástica. Esta consistia na pintura, rasgagem e/ou colagem de imagens relacionadas com o grupo de folclore (ver Figura 13 e 14).

Figura 13. Atividades de colagem



Figura 14. Atividades de pintura



Tal como no tema da banda filarmónica, também tivemos a oportunidade de visualizar vídeos de atuações de vários grupos folclóricos da RAM, perante os quais as crianças teciam comentários, relativos ao que tinham aprendido sobre este tema.

Em geral nas atividades, o nível de bem-estar emocional das crianças encontrou-se em um nível alto, sendo que estas evidenciaram sinais claros de satisfação. Contudo, o nível de implicação do grupo encontrava-se maioritariamente num nível médio, estando usualmente envolvidas nas atividades, mas sem se verificar intensidade nestas.

A orquestra.

O terceiro tema que foi abordado dentro do projeto “Em Sintonia com a Música”, foi “A orquestra” (ver Apêndice C). A opção de abordar este tema surgiu visto a música orquestral não ser muito conhecida pelas crianças, sendo assim relevante divulgar este género musical. Preferimos fazer uma abordagem diferente com este tema. Assim,

fizemos uma atividade de moldagem ao som de música clássica. Primeiramente, confeccionamos massapão, para ser o material a modelar.

Para que todas as crianças pudessem ver e participar ativamente na confecção da massapão, sentamo-nos no tapete, estando os materiais necessários à confecção no centro do tapete. Todas as crianças envolveram-se ativamente nas várias etapas, sendo que umas deitaram no alguidar os ingredientes e outras amassaram (ver Figura 15), seguindo as indicações que eu dava. Ao longo desta atividade as crianças iam tecendo comentários relativamente à quantidade de água e de farinha que levaria, pois “se a massa estiver muito mole, temos que deitar mais farinha para ficar mais dura” disse a Carolina.

Figura 15. Etapas da confecção da massapão



Após a confecção da massapão, as crianças dirigiram-se para as mesas de trabalho.

Depois, pedi-lhes que ouvissem a música que ia dar. Segundo Gonçalves, Siqueira e Sanches (2009):

A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa. Seus relacionamentos sociais serão marcados através deste contato e sua cidadania será trabalhada através dos conceitos que inevitavelmente são passados através das letras das canções (p.5).

De seguida, passamos à atividade de moldagem, em que as crianças tinham que moldar algo que a música lhes fizesse lembrar ou algo que a música lhe transmitisse. A massa foi repartida pelas crianças. Nas mesas foi deitada farinha para que a massa não colasse à mesa. Deste modo e segundo Godinho e Brito (2010) é “importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar os distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p. 11).

As crianças brincaram livremente com a massa, ao som da música, mostrando sempre um sorriso, e sem se importar de se sujar com a farinha (ver Figura 16).

Figura 16. Atividade de moldagem com a massapão



De acordo com as OCEPE, a exploração de materiais que ocupam um espaço bidimensional, com volumes e formas diferentes remetem para o domínio da Matemática, havendo assim, uma transversalidade entre as diferentes áreas de conteúdo. A multiplicidade de situações que visam enriquecer a expressão plástica, facultam um contacto com as diversas formas de manifestação artística, desenvolvendo assim, o seu sentido estético (Ministério da Educação, 1997).

A atividade seguinte consistiu na visualização de um DVD intitulado “André Rieu In Wonderland”. Foi interessante ver a reação das crianças perante o filme, visto que o facto de os músicos estarem vestidos de personagens dos contos de fadas, captou-lhes a atenção. Durante o filme pude ouvir comentários, tais como “A avozinha do capuchinho

vermelho está dançando com o lobo mau!” e “Esta é a música dos sete anões”. Estes registos audiovisuais são considerados meios de transmissão do saber e, sendo lúdicos, as crianças aceitam-nos com prazer.

Posteriormente surgiu um diálogo entre mim e as crianças sobre o que tínhamos visto no DVD. Estas relembrou o som do violino, e aquelas que não sabiam o nome, mimavam como se tocassem o instrumento. A maioria das crianças participou no diálogo, à exceção de uma ou outra, que sendo mais tímida, era necessário o educador questioná-la. As OCEPE referem que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, e que o educador deve ter em especial atenção, estas crianças que têm dificuldade em se exprimir ou que não têm nada a dizer sobre determinado assunto (Ministério da Educação, 1997).

Na sequência do diálogo, realizámos uma outra atividade. Esta constituiu na organização do palco de uma orquestra. Com esta atividade, as crianças relembrou os instrumentos que são tocados numa orquestra, evidenciando assim, aqueles instrumentos específicos de uma mesma. Assim, o grupo foi dividido em pequenos grupos e cada um deveria colocar as imagens dos seus instrumentos no sítio correto, sempre com a minha orientação (ver Figura 17).

Figura 17. Colocação das imagens para a organização do palco da orquestra



A Tuna.

“ [...] a leitura de livros permite que as crianças saibam mais sobre o mundo e aprendam tanto a interpretar factos e acções, a organizar e reter informação e a elaborar cenários mentais e esquemas, como a interagir sobre tudo isto” (Dionísio & Pereira, 2006, p.13). Deste modo, e sendo a leitura de histórias em voz alta, um ótimo modo de cativar os afetos das crianças pelo processo de leitura, optei por contar uma história sobre a Tuna.

Esta história foi criada por mim, com a intenção de posteriormente as crianças poderem colori-la. Durante o conto da história (ver Apêndice D), o grupo demonstrou-se atento e participativo, respondendo às questões que eu colocava. A leitura desta permitiu a descoberta dos principais instrumentos utilizados na Tuna (viola, braguinha, pandeireta, entre outros).

“O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (Ministério da Educação, 1997, p.55). Neste sentido, e quando possível, é importante permitir este contacto com a cultura. Para tal, contactei a Tuna D’Elas para visitar a sala Verde, que prontamente se disponibilizou.

Aquando a vista da Tuna D’Elas, o grupo esteve atento e interessado. Na minha opinião, o facto de terem levado os instrumentos e permitirem que as crianças os experimentassem, foi importante para as mesmas (ver Figura 18). Como já foi referido, torna-se necessário que as crianças explorem os objetos, permitindo uma aprendizagem ativa.

Figura 18. Visita da Tuna D’Elas à Sala Verde



Após a visita foi a vez de fazermos o seu registo. O grupo foi então dividido em pequenos grupos e na sua vez, cada um iria ter comigo para fazermos o registo do que cada criança tinha gostado mais ou que tinha aprendido. Contudo, devia ter feito este registo em grande grupo, pois assim todos poderiam opinar, sendo este mais compacto, uma vez que os comentários iguais poderiam ser registados todos de uma vez. Esta opção de trabalhar em grande grupo teria sido também mais adequada por uma questão de organização e de minimização do barulho.

Deste registo escrito dos comentários das crianças apreendi que umas das coisas que estas mais gostaram foram as pandeiretas, pois o Joaquim, a Madalena, o André Afonso e outras crianças referiram “Eu gostei da pandeireta!”.

Uma vez que aquando a visita da tuna, as tunantes não cantaram nem dançaram para as crianças, achei por bem alterar a minha planificação e incluir nesta, a visualização de alguns vídeos da tuna feminina bem como da tuna masculina da Universidade da Madeira.

A maioria das crianças esteve atenta durante a visualização dos vídeos e participou quando solicitado. O grupo reconheceu alguns dos instrumentos que foram levados à sala, bem como outros dos quais tínhamos falado anteriormente.

A última atividade realizada com as crianças, foi um diálogo sobre qual o grupo musical que poderia ser criado na sala. Contudo não foi possível realizar o plano, em grande parte por as crianças estarem muito irrequietas e não respeitarem a vez de o colega falar. É necessário ter em atenção o bem-estar das crianças, se durante uma atividade destas o grupo em geral está agitado, cabe ao educador mudar de estratégia e propor-lhes algo do seu interesse.

Avaliação.

A avaliação “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997).

Optei pela realização da avaliação tendo em conta as OCEPE e o SAC, uma vez que considero que estes se complementam. Através do primeiro somos capazes de verificar se as competências delineadas foram atingidas e através do segundo podemos “obter uma perspectiva sobre a forma como a criança se está a desenvolver em diferentes áreas desenvolvimentais” (Portugal, s/d, p. 7). Desta forma, ao cruzar as informações obtemos uma avaliação mais completa do grupo.

Avaliação de competências.

De acordo com Santos (s/d), a avaliação em educação de infância adota uma dimensão formativa, sendo um processo contínuo e interpretativo. Para tal a observação é um dos principais instrumentos de avaliação, sendo feita continuamente, sem juízos de valor.

No decorrer de toda a minha intervenção educativa, as crianças foram avaliadas de acordo com o desempenho observado ao longo das atividades de todos os temas explorados. Assim, no Quadro 5 apresento uma breve avaliação global das competências relativas a todas as áreas de conteúdo abrangidas.

Quadro 6. Avaliação Global do grupo de acordo com as OCEPE

Áreas de Conteúdo	Domínio	Inferências avaliativas
Formação Pessoal e Social		Nesta área a maioria das crianças foi capaz de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades; foi capaz de cumprir as regras estabelecidas pelo grande grupo; de esperar pela sua vez para participar nas atividades e foram capazes de comunicar em grande grupo.
Expressão e Comunicação	Expressão Plástica	Neste domínio as crianças foram capazes de realizar composições plásticas, utilizando diversos materiais e instrumentos e foram ainda capazes de escolher diferentes formas de expressão (desenho, colagem, pintura).
	Expressão Motora	Maioritariamente, o grupo conseguiu atingir as competências delineadas em relação a este domínio. À exceção de uma criança, que demonstrou dificuldades no manuseamento dos lápis de cor. No que diz respeito à capacidade de estar quieto, a maioria das crianças estando sentadas no tapete, conseguiam estar quietas.
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	No que diz respeito às competências delineadas a este domínio, na sua maioria foram atingidas. As crianças, de forma geral foram capazes de comunicar oralmente, partilhando vivências e utilizando o novo vocabulário adquirido. Todas as crianças foram capazes de distinguir a escrita do desenho, no entanto, verifiquei que uma delas tinha imensa dificuldade neste aspeto.
	Expressão	Neste domínio, as crianças foram capazes de

	Musical	<p>escutar e reproduzir sons. Foram também capazes de fazer silêncio para escutar as melodias. Demonstraram-se capazes de acompanhar musicalmente o canto; de cantar produzindo diferentes formas de ritmo. Conseguiram reconhecer aspetos que caracterizam os sons (sons graves e agudos). A maioria das crianças conseguiu identificar e nomear os diferentes instrumentos musicais a que tiveram acesso aquando as visitas da BFCE e da Tuna D'Elas.</p>
Conhecimento do Mundo		<p>No que concerne às competências traçadas relativamente a esta área de conteúdo, e uma vez que todas as outras áreas constituem de certo modo, formas de conhecimento do mundo (Ministério da Educação, 1997), considero que na generalidade foram todas atingidas.</p> <p>As crianças demonstraram ter capacidade de observação aquando das atividades exploratórias, revelando curiosidade e desejo pelo saber.</p>

Avaliação do bem-estar e implicação do grupo.

De acordo com as opções metodológicas, no que diz respeito, à avaliação na EPE na Parte I deste trabalho, de seguida apresento a avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças nas atividades desenvolvidas.

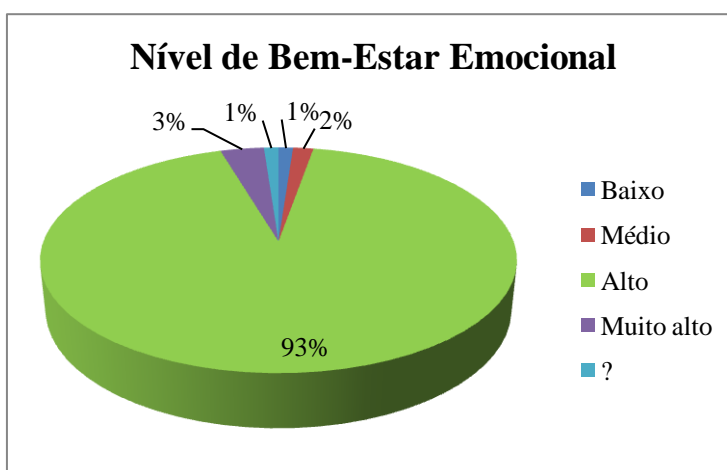
De acordo com Portugal e Leavers (2010), o ciclo de observação, reflexão e ação próprios do SAC requer diversas fases, nomeadamente: observação e avaliação geral de todo o grupo de crianças, análise e reflexão sobre a observação e avaliação geral e definição de objetivos e de iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em

particular. Estas três fases estão documentadas em fichas respetivas, direcionadas ao contexto e grupo de crianças em geral (Fichas 1g, 2g, 3g) e bem como a crianças individuais (Fichas 1i, 2i, 3i). As três fases encontram-se interligadas e após a última fase inicia-se um novo ciclo.

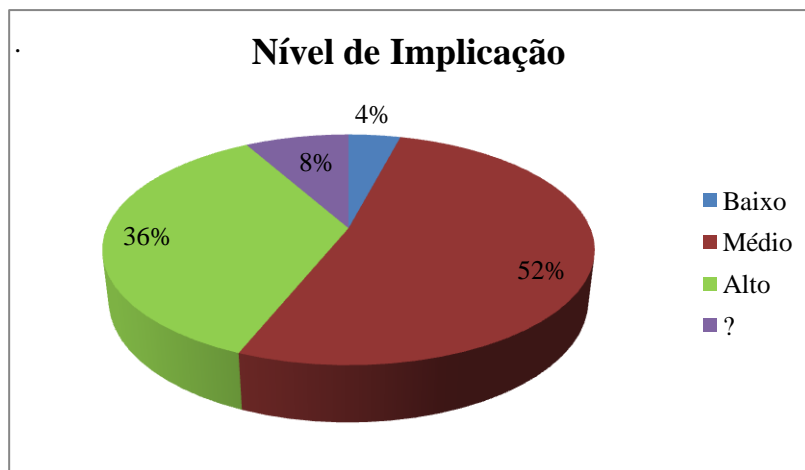
Contudo e devido ao pouco tempo de intervenção, os dados obtidos foram aferidos através da observação participante, da análise dos registos gráficos e das produções das crianças e da utilização apenas da Ficha 1g (Fase 1 – Avaliação geral do grupo) (ver Apêndice E-H) e da Ficha 1i (Fase 1 – Avaliação individualizada) do SAC através das escalas de Portugal e Laevers (2010).

Relativamente ao bem-estar emocional das crianças concluí que a maioria das crianças apresentou um nível alto de bem-estar emocional nas atividades desenvolvidas sendo que, 93% apresentou um nível alto, 5% apresentou um nível muito alto e apenas 2% apresentou um nível baixo de bem-estar (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional



No que diz respeito à avaliação da implicação constatei que cerca de 36% das crianças evidenciou um nível alto, 52% apresentou um nível medio e 8% das crianças encontrava-se entre o nível médio/alto de implicação (ver Gráfico 6).

Gráfico 6. Avaliação dos níveis de implicação

Avaliação individualizada.

Como já foi referi na Parte I deste trabalho, o regulamento do estágio da EPE pretendia, para além da avaliação do grupo, a avaliação de uma criança em particular. A escolha da criança deveu-se principalmente à empatia desde logo criada entre mim e a criança.

Assim, evidencio agora a avaliação dessa criança, de acordo com a ficha 1i (versão completa) do SAC (Portugal & Laevers, 2010). Apresento a ficha 1i (versão completa) (ver Quadro 7), correspondente à fase 1 – avaliação individualizada. Esta ficha foi preenchida ao longo da intervenção educativa e a sua realização teve por base o desempenho da criança nas atividades realizadas na sala, bem como em momentos de recreio.

Quadro 7- Ficha 1i (versão completa) correspondente à avaliação individualizada da criança

Ficha 1i
(versão completa)
Fase 1 – Avaliação Individualizada

Data: outubro	Idade da criança: 5 anos
Nome da criança: Santiago Barros Meneses	Data de nascimento: 25/06/2007

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização/iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação com o mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES**Autoestima – Indicadores**

A criança...

- a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiencias dolorosas ou traumáticas?**
 - Não evidencia nenhum dos comportamentos acima referidos.
- b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressa-los adequadamente?**
 - Apresenta por vezes dificuldades em demonstrar os seus sentimentos, sendo um pouco instável.
 Relativamente às necessidades básicas, revela pouca autonomia e pede a ajuda dos adultos no auxílio das mesmas.
- c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?**
 - Não evidencia autoconfiança. Por vezes demonstra distanciamento nas atividades realizadas na sala e muitas vezes o adulto tinha que o encorajar a terminar trabalhos que este começara.
- d) Apresenta sentido de responsabilidades relativamente ao seu bem-estar, evidenciando**

cuidado consigo próprio e assertividade?

- Apresenta pouco sentido de responsabilidade em relação ao seu bem-estar, tendo por vezes comportamentos perturbadores.

Auto estima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / Iniciativa – Indicadores

A criança...

a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?

- Na maioria das vezes não evidencia vontade em trabalhar, mostrando um maior interesse em se dirigir para as áreas brincar. Quando realiza uma atividade orientada distraísse muito facilmente e quando confrontado com obstáculos desiste sem enfrentá-lo.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

- O Santiago identifica as suas necessidades fisiológicas, no entanto não demonstra que consiga determinar o que é realmente mais importante para ele.

c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

- Com a orientação de um adulto concebe uma sucessão de ações necessárias para atingir certo objetivo, demonstrando alguma dificuldade na ausência de um adulto.

d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

- Não. Persiste nas suas escolhas e não consegue distanciar-se para ter noção do trabalho que está a realizar.

e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

- Não. É uma criança que demonstra comportamentos egocêntricos, não contribuindo para o bem-estar do grupo.

Auto organização / Iniciativa – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade- apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO**Competência social – Indicadores**

A criança...

- a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contato, inicia interações e estabelece relações positivas?**
 - Por vezes demonstra comportamentos afetuosos, nomeadamente na hora do sono, em que me pedia que o fosse adormecer. Consegue estabelecer relações positivas com os colegas e com o adulto.
- b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?**
 - Consegue identificar os seus sentimentos, no entanto, por vezes é incapaz de os expressar verbalmente, e fá-lo através ações.
- c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?**
 - O Santiago tem consciência das suas características pessoais. No que se refere às suas capacidades e talentos, não tem consciência, pois muitas vezes nem se esforça para ver as coisas de que é capaz de realizar.
- d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?**
 - Demonstra dificuldades, por vezes, em colocar-se na perspetiva dos outros e quando acha que tem razão, defende afincadamente a sua ideia.
- e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?**

-Dependo da criança com que esteja a trabalhar, consegue ter uma atitude cooperativa, no entanto, é maioritariamente egoísta.

f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?

- Consegue interpretar as interações sociais.

g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

-O Santiago demonstra dificuldades em respeitar as regras de convivência, perturbando inúmeras vezes as atividades realizadas com o grupo. No entanto, consegue mostrar-se sensível aos sentimentos demonstrados pelos outros.

Competência social - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina – Indicadores

A criança...

a) Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?

-Não se sente atraída por tarefas que requerem destreza e precisão, sendo que muitas vezes acaba por desistir dessas tarefas. No entanto gosta de manipular objetos e instrumentos que lhe chamem à atenção.

b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?

- Apresenta destreza na utilização dos utensílios do dia-a-dia, entre eles, os talheres.

c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?

- Sim, evidencia agilidade na manipulação de materiais lúdicos, tais quais como puzzles e jogos de encaixe.

d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?

- Demonstra algumas dificuldades na utilização de lápis de pau, cores de feltro e de pau.

e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?

- Não domina completamente as capacidades manipulativas, apresentando por exemplo, dificuldades em abotoar a própria bata.

Motricidade fina - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade grossa – Indicadores

A criança...

a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?

- Sim, gosta de participar em situações que envolvam amplas movimentações.

b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?

- Consegue dominar uma série de movimentos básicos de movimentação, eficazmente.

c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?

- O Santiago consegue subir/descer bem escadas e trepar cordas de escalada.

d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?

- Sim, utiliza adequadamente os diversos equipamentos, nomeadamente bolas e arcos.

e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?

- Sim, consegue realizar todo o tipo de tarefas práticas que envolvam o seu corpo.

f) Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?

- Por vezes manuseia incorretamente instrumentos, sendo um risco para o seu bem-estar. No entanto, tem noção de diversos perigos para a sua saúde.

Motricidade grossa - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Expressões artísticas – Indicadores

A criança...

- a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte (e.g. pintura, escultura, musica, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?**
 -O Santiago demonstrou interesse na manipulação de instrumentos musicais e também na realização de moldagem com massapão. Já na pintura com a utilização de lápis de pau não demonstrou interesse.
- b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**
 - Não recorreu muito à utilização das artes visuais.
- c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e musica (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**
 -Sim, utiliza sons para perturbar algumas das atividades com o grupo. Quando solicitado que cante, este canta, mas timidamente.
- d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do dialogo, criação de cenários imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**
 - Não era usual o Santiago utilizar o faz-de-conta para se exprimir.
- e) Utiliza as propriedades dos movimentos, dança e mimica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**
 - Sim, utiliza as propriedades do movimento, essencialmente na representação de animais (quando lhe foi solicitado).

Expressões artísticas - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem – Indicadores

A criança...

- a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?**
 - O Santiago é uma criança que gosta de conversar, no entanto tem dificuldades de escutar

os colegas.

b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?

- Não, é uma criança que se dispersa no decorrer do discurso que está a fazer.

c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?

- É uma criança que participa em conversas com os colegas e com o adulto, mas por vezes mostra falta de confiança no que está a dizer. Apresenta também problemas de dicção, fazendo com que por vezes não percebamos o que quer dizer.

d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?

- O Santiago reconhece símbolos que lhe sejam familiares. Consegue reconhecer o seu nome, mas não consegue reproduzi-lo corretamente.

Linguagem - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores

A criança...

a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?

- O Santiago gosta de falar das suas experiências. É uma criança que gosta de explorar e experimentar, mas só apenas em coisas do seu interesse.

b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?

- Sim, consegue agrupar objetos. No entanto, mostra dificuldades em encontrar alguns objetos intrusos (dependo do grau de dificuldade).

c) Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?

- Consegue fazer seriação relativamente a cores, tamanhos e pesos.

d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?

- Não tem conhecimento dos símbolos específicos, mas consegue identificar quantidades, usando a capacidade de comparação.

e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?

- Tem uma pequena noção dos conceitos temporais, mas é uma área que terá que ser trabalhada mais afincadamente.

f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?

- Consegue reconhecer as figuras geométricas. Ainda tem dificuldade na orientação espacial.

g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

- Consegue utilizar o raciocínio lógico, desenvolvendo teorias relacionadas com o mundo físico.

Pensamento lógico, conceptual e matemático - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

A criança...

a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?

- Apenas evidencia interesse na exploração de materiais que sejam do seu interesse.

b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?

- Consegue identificar as partes do seu corpo, no entanto, notei que faz confusão com o termo joelhos e cotovelos. Reconhece as alterações que o seu corpo sofreu, desde bebé.

c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?

- Nem sempre conhece formas apropriadas de utilização de certos materiais.

d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?

- Sim, sabe que os seres vivos precisam de se alimentar para poderem sobreviver e que precisam de uma “casa” onde viver.

e) Demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?

- Sim, sabe que antes de irem lanchar e almoçar tem que lavar as mãos ou que quando volta para a sala, vindo o recreio, precisa também de lavar as mãos. Não reconhece exatamente, quais os alimentos saudáveis. Tem noção das regras de segurança, mas por vezes não consegue respeitá-las.

f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?

- Reconhece alguns materiais e produtos culturais. Mostra algum interesse pelos seres vivos e o seu ambiente, no entanto não conseguiu constatar se sente responsável por cuidar deles.

Compreensão do mundo físico e tecnológico - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social – Indicadores

A criança...

a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?

- Sim, demonstrou interesse ao ouvir histórias sobre o passado, bem como aprender coisas sobre outras pessoas.

b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?

-Sim, o Santiago sabe que quando as pessoas estão doentes têm que se dirigir ao hospital e que quando atravessam a estrada deverá ser na passadeira.

c) Tem uma consciência básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?

- Sim, sabe para comprar as coisas é preciso ter dinheiro e que para tal é preciso trabalhar.

d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?

- Sim, sabe que para comunicar com os outros, pode utilizar o telefone, o computador. Reconhece também a televisão como meio de comunicação.

e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?

- Quando abordamos o tema “grupo folclore”, o Santiago reconheceu o brinquinho e os tecidos utilizados na cultura madeirense, dizendo que “é do bailinho”.

f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objetivo das leis?

- Não reconhece a forma que a sociedade se organiza, mas mostra saber que para viver em

sociedade é preciso respeitar diversas regras.

g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?

- Conhece algumas regras de convivência em grupo, mas muitas vezes opta por transgredir as mesmas.

h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?

- Reconhece essencialmente os aniversários da sua família, não reconhecendo eventos importantes da região ou país.

i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?

- Demonstrou o sentimento de pertença à sua família, falando variadas vezes em momentos passados com esta.

Compreensão do mundo social - apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Foram avaliados um total de 13 indicadores, repartidos por três parâmetros: um relativo às atitudes, outro referente ao comportamento no grupo e outro que diz respeito a domínios essenciais.

Relativamente às apreciações globais atendendo à idade da criança e as competências médias das crianças do grupo, que se efetuam no final de cada indicador, o Santiago encontra-se, principalmente, no nível 3. Esta criança conta com oito avaliações neste nível, três avaliações no nível 2 e duas no nível 4.

Em relação, o Santiago é uma criança que por vezes apresenta dificuldades em demonstrar os seus sentimentos, sendo por vezes instável.

Evidencia comportamentos egocêntricos, não contribuindo por vezes para o bem-estar do grupo. Contudo, demonstra comportamentos afetuosos, conseguindo estabelecer relações positivas com os adultos e colegas.

Na maioria das vezes não evidenciava vontade de trabalhar, mostrando mais interesse pelas brincadeiras. Em termos de linguagem, apresenta algumas dificuldades de articulação, sendo que já esteve na terapia da fala.

Intervenção com a Comunidade Educativa

As OCEPE referem como um dos seus objetivos pedagógicos “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 16). Desta forma, ao longo a minha intervenção educativa desenvolvi alguns trabalhos envolvendo a comunidade – pais, comunidade envolvente à escola e comunidade escolar.

É ainda de referir que este foi um ponto necessário a desenvolver no decorrer da intervenção educativa, sendo que era um dos objetivos delineados no regulamento de estágio.

Intervenção com os pais.

Ao longo da intervenção pedagógica, por mim realizada, pedi a colaboração dos pais na recolha de materiais para algumas das atividades realizadas.

Como já referi anteriormente pedi a colaboração dos pais na atividade relacionada com o grupo de folclore. Estes demonstraram-se maioritariamente recetivos à atividade e colaboraram trazendo diversos objetos que serviram para enriquecer os conhecimentos dos seus educandos, especialmente no que respeita às tradições da nossa ilha (ver Figura 19).

Figura 19. Materiais trazidos pelos pais para a temática grupo de folclore

Também foi pedida a colaboração dos pais na recolha de pacotes de leite, para a realização dos cestos para o Pão-por-Deus (ver Figura 20). Como havia acontecido na atividade anterior, a maioria destes demonstrou-se disponível e colaborou nesta recolha, trazendo mais pacotes do que os necessários.

Figura 20. Cestos do Pão-por-Deus

O processo de colaboração com a comunidade e com os encarregados de educação tem consequências na educação das crianças, bem como no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação destas. Torna-se, assim, importante que haja uma estreita relação de colaboração e empenho entre a escola e a família, permitindo o alargamento das interações da criança e o enriquecimento do processo educativo da mesma.

Intervenção com a comunidade educativa.

Sendo importante que haja uma intervenção educativa com a comunidade, eu e a minha colega de centro de estágio, optamos por elaborar um projeto denominado “Decorando com Tampinhas”. O mesmo consistiu na recolha de tampas de plástico para a elaboração de um painel para a decoração do *hall* de entrada/refeitório. Este contou com a colaboração de todas as salas de pré-escolar, da Pré da Azinhaga.

Foram distribuídos panfletos (ver Apêndice I) pelos diversos edifícios circundantes à pré-escolar, bem como aos encarregados de educação. Foi posto na entrada da escola um caixote, destinado à recolha. Esta iniciativa teve uma boa adesão, sendo que em poucos dias já havia uma quantidade razoável de tampinhas.

Feita a recolha, procedeu-se à separação das tampinhas por cores, sendo esta feita pelas crianças (ver Figura 21). A separação foi definida pelas crianças, por cores, uma vez que mais tarde seria mais fácil a colagem das tampas no tecido.

Figura 21. Separação das tampas



Depois da separação das tampinhas, foi a vez da colagem das mesmas no tecido, já anteriormente pintado (ver Figura 22). A colagem foi feita em pequenos grupos, sendo mais acessível a minha ajuda (caso necessário) a todos.

Figura 22. Colagem das tampas

Infelizmente, aquando o término da nossa intervenção educativa, este projeto não estava terminado. Contudo, foi uma atividade em que as crianças demonstraram grande interesse e motivação, talvez por ser uma atividade que nunca tenham realizado e que lhes captou a atenção.

Realizamos ainda outra atividade enquadrada dentro da intervenção educativa, desta vez, em colaboração com a nossa colega estagiária na EB1/PE da Nazaré e contamos ainda com a cooperação de duas auxiliares de ação educativa. Optamos por realizar uma peça de teatro relacionada com o outono e com o Pão-por-Deus. A escrita do texto foi feita por nós bem como os adereços.

Inicialmente a apresentação do teatrinho seria para ser feita no edifício da Pré da Azinhaga, e para tal foi realizado um convite que foi entregue às crianças da sala Arco-íris. Contudo, e devido ao mau tempo, a sala Arco-íris não se pode deslocar à Pré da Azinhaga no dia da apresentação. Então optamos por apresentar o teatro aos meninos da Azinhaga (ver Figura 23), na data em que estava marcada e combinamos apresentar na sala Arco-íris noutro dia.

Figura 23. Apresentação da peça de teatro

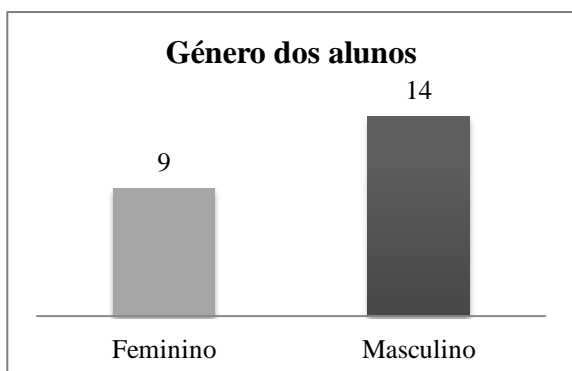
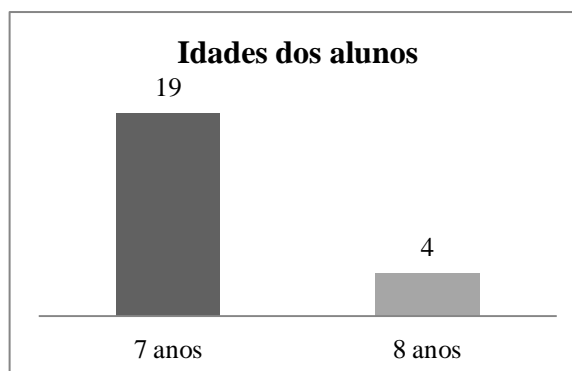
Todas as crianças gostaram e quando pedimos a sua colaboração para cantar uma música do Pão-por-Deus, todas animadas começaram a cantar. Apesar de não ter sido uma atividade realizada pelas crianças, é também importante que haja esta colaboração entre adultos, afinal, um dos objetivos em comum que temos, é o bem-estar e desenvolvimento das nossas crianças.

Prática em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ambiente educativo.

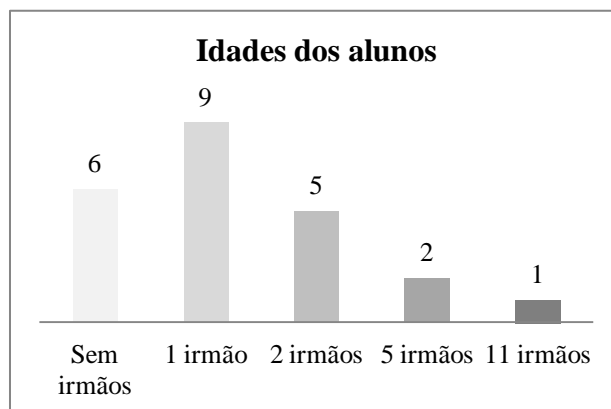
Turma.

A turma é constituída por 23 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino (ver Gráfico 7), com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo a faixa etária predominante a dos 7 anos como se pode observar no Gráfico 8.

Gráfico 7. Género das Crianças em percentagem**Gráfico 8. Idades das Crianças do 2º Ano D**

Em conformidade com os dados biográficos analisados, apurei que, em relação ao número de irmãos (ver Gráfico 9), seis alunos não têm irmãos, nove alunos têm 1 irmão, cinco alunos têm 2 irmãos, dois alunos têm 5 irmãos e apenas um aluno têm 11 irmãos.

Gráfico 9. Idades dos alunos do 2º Ano D



A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que é oriunda do Brasil. No que diz respeito à área de residência, a maioria dos alunos residem em São Martinho.

Condição social da turma.

De acordo com a informação retirada do PCT, na sua generalidade, os alunos habitam com os seus pais, sendo normalmente famílias estruturadas. O ambiente familiar de aproximadamente metade dos alunos é favorável a um bom desenvolvimento intelectual e afetivo, uma vez que há empenho por parte dos encarregados de educação, no processo de aprendizagem dos seus educandos. Os restantes alunos apresentam pouco acompanhamento familiar, uma vez que têm falta de regras de educação e um fraco progresso na aprendizagem.

No que diz respeito à generalidade das crianças, a maioria das crianças pertence a famílias com médio/elevado índice de escolaridade e de média/elevada qualificação profissional. Relativamente ao nível social e económico, as crianças são oriundas,

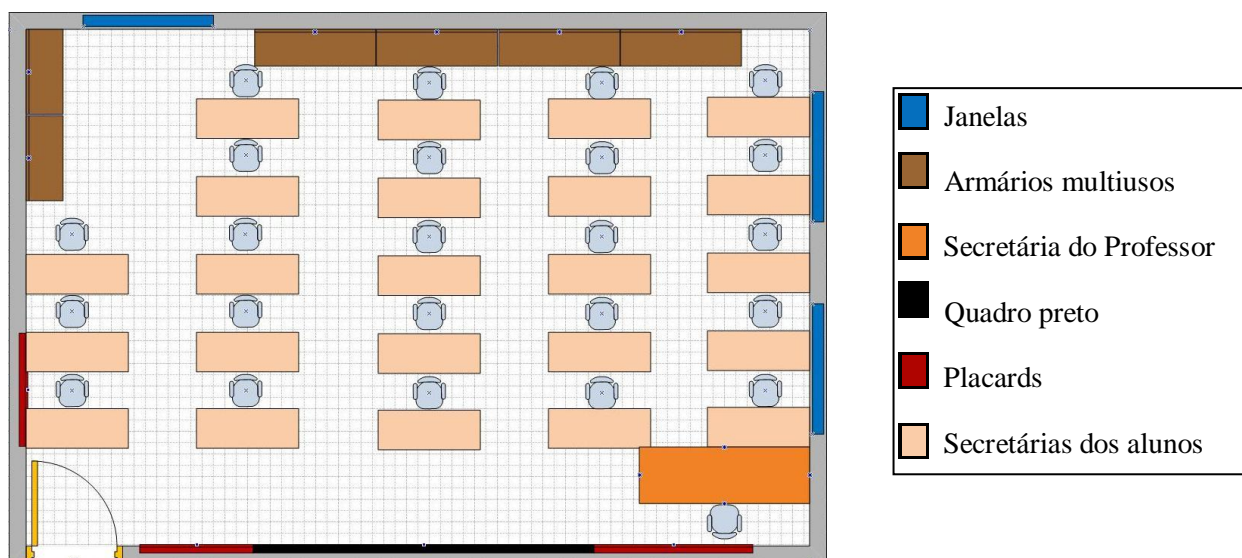
maioritariamente, de um nível social e económico médio/baixo, sendo que a maioria dos pais trabalham por conta de outrem.

Espaços da sala.

Arends (1999) considera que a organização e gestão do espaço é importante ao implementarmos uma pedagogia devendo apreciar a multiplicidade das aprendizagens, pois a forma como o professor os encara, estabelece uma mensagem curricular, significativa tanto para os alunos como para o professor.

A sala do 2º D apresenta um tamanho razoável. Contém ainda três janelas que permitem a livre circulação do ar e uma boa luminosidade. As mesas encontram-se dispostas em diversas filas, sendo que todas estavam viradas para o quadro (ver Figura 24).

Figura 24. Planta da sala de aula do 2º D



No que diz respeito aos materiais, para além das mesas, tem uma secretaria do professor, um quadro preto, diversos placards e armários multiusos (destinados a ambas as turmas que frequentam a sala).

A maioria dos materiais didáticos não se encontram acessíveis aos alunos, sendo que cada vez que é necessário algum destes, os alunos ou o professor têm que os distribuir. Contudo, é visível algumas evidências dos trabalhos realizados pelos alunos.

Horário escolar da turma.

O horário Curricular do 2º D desenvolve-se no turno da manhã entre as 8:30h e as 13:30h (ver Quadro 7) e o de Enriquecimento Curricular entre as 14:30h e as 18:00h. O horário Curricular é suscetível a alterações, porém deverá sempre respeitar a carga horária das atividades curriculares propostas pelo Ministério da Educação.

Quadro 8. Horário curricular da turma 2.º D

Atividade curricular		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	8:30	Português	Música	Português	Português	Matemática
	9:30		Português	Matemática	Matemática	Português
	10:00					
	10:30	Lanche				
	11:00	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	TIC
	12:30		Educação Física			Estudo do Meio
	13:30	Almoço				

Pressupostos da prática pedagógica.

O estágio do 1.º CEB decorreu em grupo de dois elementos. A minha intervenção pedagógica decorreu numa turma de 2.º ano, sendo que as 100 horas de prática pedagógica foram divididas pelo par, resultando numa semana de intervenção alternada a cada uma. O estágio decorreu de segunda a quarta-feira, no turno da manhã, das 8:30 às 13:30.

No decorrer da primeira visita à sala e da conversa com a professora cooperante, deduzimos que esta não utilizava uma metodologia específica, utilizando maioritariamente uma pedagogia transmissiva. Contudo, achamos necessário, optar por uma intervenção que tivesse por base uma aprendizagem ativa e cooperativa, uma vez que e de acordo com Niza (1998) a “estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (p.79). Desta forma, o sucesso do grupo, resulta do sucesso de cada aluno.

Relativamente às planificações, estas foram realizadas diariamente e de acordo com os conteúdos que a professora cooperante nos indicara previamente. Cada planificação foi realizada individualmente, sendo apenas uma em conjunto.

Intervenção educativa na disciplina de Português.

O 1º ciclo do ensino básico proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com a educação formal, sendo assim, uma etapa de extrema importância para o seu percurso escolar. Desta forma o Português sendo um conteúdo transversal, “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al, 2009, p. 21).

Compete assim ao professor disponibilizar aos seus alunos instrumentos de trabalho que os ajude a construir o seu próprio conhecimento, através de diversas estratégias.

Adjetivos.

Os *adjetivos* foi um dos conteúdos abordados ao longo da minha intervenção pedagógica. Assim, delineei um conjunto de atividades que desenvolvessem as competências no âmbito deste conteúdo (ver Apêndice J).

A primeira atividade consistiu na leitura de dois pequenos textos narrativos. O primeiro texto abundava em adjetivos, o outro, pelo contrário, não continha adjetivos. Então questionei os alunos acerca das diferenças entre os textos, sendo que a maioria referiu que o primeiro texto era maior e que tinha mais informação sobre a folha.

Partindo das conclusões das crianças expliquei-lhes o que eram adjetivos e referi também algumas especificidades destes. A turma conseguiu perceber este conceito sem muitas dificuldades. Posto esta atividade, seguiu-se um momento de leitura, e de atividades de consolidação. Após a leitura individual por toda a turma, realizei uma leitura na qual os alunos deveriam dizer “stop” quando eu dissesse algum adjetivo.

A utilização de jogos didáticos poderá ser uma estratégia para cativar os alunos para aprendizagem de diversos conteúdos. De acordo com Almeida (1995) “a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta” (p.22). Por isso, sempre que possível e na minha opinião, o professor deverá utilizar atividades lúdicas, pois de acordo com o que pude observar ao longo da minha intervenção, há uma maior implicação dos alunos nestas atividades.

No que diz respeito às atividades de consolidação, foram realizados alguns exercícios do manual, pois a pedido da professora cooperante, sempre que fosse possível realizar atividades deste deveríamos utilizá-lo, não o descartando por completo. Há quem ponha em questão a utilização do manual na sala de aula, por comprometer a autonomia dos professores, contudo, Viseu, Fernandes e Gonçalves (2009) referem que o manual:

Enquanto recurso didático utilizado por grande parte dos professores e alunos no trabalho diário da sala de aula, ele é concebido pelas editoras para concretizar os objectivos, os conteúdos e as sugestões metodológicas do programa prescrito pela administração central. Ao professor compete-lhe articular a interpretação que faz

dos programas e das propostas do manual adoptado para, a partir delas, elaborar as suas estratégias de ensino e de aprendizagem (p. 3179).

Ao longo da minha prática pedagógica, tentei sempre articular entre o manual e outras fichas de consolidação, pois achei que seriam os exercícios adequados para as aprendizagens dos alunos.

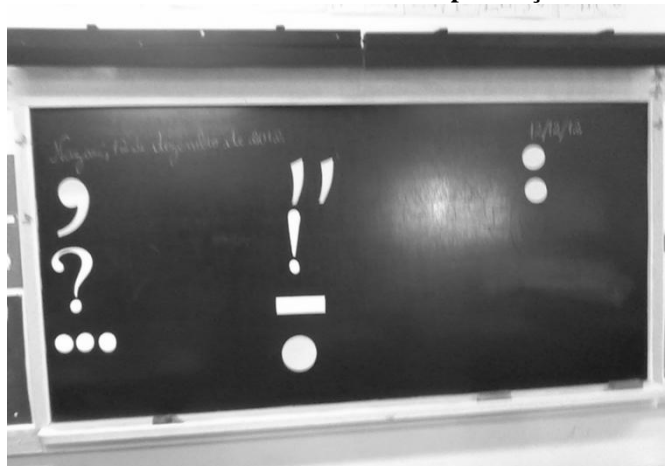
Sinais de pontuação.

Outro dos conteúdos que abordei ao longo da minha intervenção na sala do 2.º D foi “os sinais de pontuação”, uma vez que se tornam indispensáveis na escrita de textos. Sendo uma das competências a ser adquiridas no desenvolvimento da consciência textual ao longo do 1.º ciclo, Duarte (2008) define como conteúdo a ser trabalhado, a “aprendizagem dos sinais de pontuação e compreensão do papel que desempenham num texto” (p. 49).

Desta forma, planeei algumas atividades para introdução e consolidação deste conteúdo (ver Apêndice K). Primeiramente foi realizada uma leitura de um texto relativo aos sinais de pontuação, sendo estes as próprias personagens do texto. Após a leitura do texto foram colocadas diversas questões, através das quais os alunos conseguiam retirar a informação com a função de cada sinal de pontuação.

De seguida, coloquei no quadro diversos sinais de pontuação, no qual seria descrita a função de cada um (ver Figura 25).

Figura 25. Atividade relacionada com os sinais de pontuação



Depois, pedi a vários alunos que dissessem a função de cada sinal de pontuação, tendo em conta o que tinha sido mencionado no texto que havia sido lido. Posto isto, passaram para o caderno, a fim de ficarem com um registo no mesmo.

A atividade seguinte consistiu na realização de exercícios de consolidação presentes no manual. Na resolução destes exercícios, pude verificar quais os alunos que tinham tido dificuldades em perceber este conteúdo, como também tive a oportunidade de explicar de uma outra forma, para que percebessem. Na generalidade, os alunos conseguiram perceber a funcionalidade de cada sinal de pontuação num texto. Tinha ainda proposto uma outra atividade que consistia no preenchimento de lacunas relativas aos sinais de pontuação, contudo, por falta de tempo, não foi possível realizá-la.

Leitura e escrita.

A leitura e a escrita são partes essenciais das aprendizagens a realizar pelas crianças no 1.º CEB. Veja-se então o que se entende por leitura e escrita.

A “leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal”. Já a escrita é vista como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (Reis et al, 2009, p. 16).

Sendo ambas competências específicas, é necessário que sejam trabalhadas incansavelmente de modo que os alunos possam desenvolver capacidades verbais e não-verbais ajustadas a diversos contextos.

Ao longo da minha intervenção pedagógica dei azo a momentos de leitura, uma vez que lhe são destinados diariamente 45 minutos. Foram lidos textos adequados à

maioria dos alunos, contudo alguns demonstraram grandes dificuldades na leitura. Assim, optámos por dar oportunidade de leitura a estas mesmas crianças. Ao longo do período de intervenção pude ver evolução em algumas das crianças, principalmente no Tiago, umas das crianças que apresentava dificuldades, essencialmente, no reconhecimento de algumas letras. Uma das estratégias que adotei para ajudá-lo, uma vez que não tinha apoio em casa por parte dos pais, foi dar-lhe uma história adequada à idade dele e pedir-lhe que fosse lendo em casa. No início da semana seguinte pedi-lhe que lesse um excerto do texto que a turma estava a ler e notei uma pequena evolução.

Na minha opinião, é importante que o professor dê estas oportunidades aos alunos, pois nem sempre dentro de uma sala de aula se consegue dar atenção e oportunidades destas a todas as crianças. Pude constatar uma enorme satisfação do Tiago, ao fim de duas semanas, pois olhou para mim a sorrir e disse: “professora, tenho lido todos os dias e já vou na página 10”.

Zenhas (2006) refere que “aprende-se a ler lendo [e] lê-se mais se se gosta de ler”. E acrescenta que a leitura para poder ser agradável, a criança necessita de ler fluentemente e compreender o que lê. Torna-se assim, importante que o professor proporcione momentos de exploração e compreensão de textos, de vocabulário, principalmente, em instituições em que o nível socioeconómico das crianças, não as favorece no que se relaciona com a aquisição de competências académicas.

No que diz respeito às outras crianças, o trabalho realizado com elas foi na sala de aula, nos momentos destinados à leitura. Pudemos verificar uma evolução na maioria delas, sendo que apesar de lerem silabicamente, já não liam tão vagarosamente como antes.

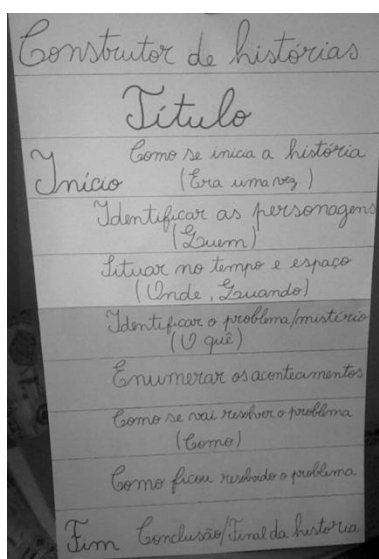
Relativamente à escrita, foram criadas situações de escrita de frases e de pequenos textos, permitindo assim que às crianças, a “aquisição contextualizada de regras, normas e

procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (Reis et al, 2009, p. 23).

A construção de texto foi um dos conteúdos por mim abordados na minha prática (Apêndice K). Para tal, primeiramente optei por falar da planificação da escrita de texto, que consiste na formulação de ideias-chave ou também conhecida como *chuva de ideias*. Assim, dei um tema aos alunos – o inverno – e estes tiveram que dizer palavras relacionadas com este. A maioria participou nesta atividade, respeitando as regras da sala e esperando oportunamente pela sua vez. As palavras ditas pelos alunos foram apontadas no quadro e cada um transcreveu para o livro “oficina de escrita” (livro de complemento do manual). Posto isto, pusemos de parte este livro e passámos à atividade seguinte. Esta consistiu na construção de texto.

Inicialmente optei por colocar questões sobre “como escrever um texto”. Algumas das crianças disseram que era necessário colocar o título e mencionar quais as personagens do texto. Partindo das ideias das crianças e com a minha orientação realizámos um cartaz, com as etapas de construção de um texto (ver Figura 26).

Figura 26. Cartaz com etapas de construção de texto



“O trabalho de texto é de importância decisiva para aprender e ensinar a escrever” (Niza, 1998, p. 91). Assim, torna-se necessário que o professor apoie cada aluno,

orientando-o de modo a construir uma coerência discursiva apropriada. Para tal, seria necessário criar momentos específicos de trabalho de texto, onde todos os alunos trabalhariam para colmatar as suas falhas.

Como os textos não são apenas realizados na escola, decidi entregar um cartão de apoio, onde constavam as etapas essenciais da construção de texto, bem como dicas importantes na construção do mesmo, por exemplo a utilização adequada de pontuação e a utilização de letra maiúscula no início das frases. É importante que os alunos tenham acesso a estes materiais pois apenas ajudá-los-á a melhorar os seus textos e consequentemente a sua escrita.

Após ter lecionado a construção de texto, os alunos voltaram a pegar no livro “oficina de escrita”, sendo a vez da criação do seu texto, tendo em conta as palavras mencionadas na *chuva de ideias* bem como as etapas de construção de texto. Uma vez que não foi possível concluir a redação dos textos, a finalização dos mesmos ficou para trabalho de casa.

Avaliação.

Partindo das inferências observadas no decorrer das atividades desenvolvidas nesta área curricular, apresento a avaliação das aprendizagens de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al, 2009), tendo por base os descritores de desempenho inicialmente delineados.

Quadro 9. Avaliação da turma em relação à área curricular de Português de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al, 2009).

Área de Conteúdo	Competência Específica	Inferência Avaliativa
Português	Compreensão Oral	<p>Os alunos apresentaram um satisfatório conjunto de aquisições linguísticas que lhes permitiu expressarem-se, na generalidade, com sucesso nos distintos contextos.</p> <p>As crianças que no início da minha intervenção pedagógica apresentavam mais dificuldades, revelaram uma menor inibição na comunicação oral, uma menor dificuldade na pronúncia correta de determinadas palavras e na interpretação de enunciados orais.</p> <p>Ao longo dos textos trabalhados na sala de aula, pode constatar que os alunos competências relativamente à compreensão essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.</p> <p>Na interpretação de enunciados de natureza diversificada, a maioria da turma demonstrou alguma evolução. Contudo, algumas das crianças, em alguns dos enunciados, demonstraram dificuldade na perceção destes. Tornou-se necessária a minha ajuda na decifração de algumas palavras, permitindo assim o entendimento do enunciado.</p> <p>No que diz respeito ao saber escutar os colegas, este foi um trabalho realizado ao longo de todas as semanas de prática, sendo notória uma melhoria neste descritor.</p>

	<p>Expressão Oral</p>	<p>Considero que os descritores de desempenho delineados, relativamente a esta competência específica, foram no geral atingidos.</p> <p>A turma conseguia falar de forma clara e audível, aquando as suas intervenções, excetuando uma aluna que demonstrou dificuldades na articulação das palavras, contudo, notei uma evolução nesta criança, sendo que já não era tao inibida quanto antes.</p> <p>Relativamente, ao saber esperar pela sua vez, a turma demonstrou um pouco mais de respeito, esperando pela sua vez. Todavia, alguns dos alunos, por vezes distraídos, interrompiam os colegas, mas ao darem-se de conta, pediam desculpa pelo sucedido.</p>
	<p>Leitura</p>	<p>Ao longo das atividades de leitura a turma, em geral, melhorou, conseguindo ler com mais clareza.</p> <p>No ato da leitura, as crianças que tinham mais dificuldades, obtiveram uma melhoria na identificação dos sons da palavra, estabelecendo as correspondências som/letra e letra/som.</p> <p>A partir da leitura conseguiam identificar as personagens e as ações das mesmas.</p>
	<p>Escrita</p>	<p>Um dos descritores delineados relacionava-se com construção de frases com sentido. Ao longo das intervenções feitas pelas crianças, no decorrer das aulas, pude constatar que houve uma evolução na construção dos seus diálogos. Foi notória, essencialmente nas temáticas transversais às várias áreas de conteúdo.</p>

	Conhecimento Explícito da Língua	<p>Relativamente, aos descritores relativos ao <i>conhecimento explícito da língua</i>, os alunos atingiram as metas delineadas.</p> <p>Uma vez, que o <i>conhecimento explícito da língua</i> assenta na instrução formal, este implica a sistematização das regras e processos gramaticais, levando à identificação e à correção do erro.</p> <p>Ao trabalharmos os adjetivos, os alunos conseguiram distinguir os nomes e os adjetivos. Já na substituição dos mesmos, por sinónimos, alguns sentiram dificuldades nesta tarefa, sendo a causa disto, o seu reduzido vocabulário.</p>
--	---	--

Intervenção educativa na disciplina de Matemática.

Nos dias de hoje, impõe-se à escola uma formação consistente na Matemática:

[...] uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade; uma formação que promova nos alunos uma visão adequada da Matemática e da actividade matemática, bem como o reconhecimento do seu contributo para o desenvolvimento científico e tecnológico e da sua importância cultural e social em geral; e, ainda, uma formação que também promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina e a confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela (Ponte et al, 2007, p. 3).

Desta forma, o ensino da Matemática deverá ajudar no desenvolvimento pessoal de cada aluno, propiciando a formação matemática latente a outras áreas disciplinares. E cabe ao professor promover a aquisição de informação e conhecimento matemático, recorrendo às mais variadas estratégias que se encontram ao seu alcance.

Centena.

Números e Operações é um dos temas a ser abordado ao longo da minha intervenção pedagógica. O estudo desta temática assenta em três ideias essenciais: “promover a compreensão dos números e operações, desenvolver o sentido de número e desenvolver a fluência no cálculo” (Ponte et al, 2007, p. 7). Para tal, propus diversas atividades visando contemplar as três ideias anteriormente mencionadas.

Sendo a *Centena*, um dos tópicos que mais ênfase teve aquando a minha prática pedagógica, de seguida mencionarei algumas das atividades de introdução e consolidação da mesma.

Revisão de conteúdos – unidades e dezenas.

Antes da introdução de novos conteúdos, o professor deve sempre verificar se a matéria anteriormente lecionada está bem assente. Como tal, delineei algumas atividades de revisão de conteúdos, nomeadamente *unidades e dezenas* (ver Apêndice L).

Para a primeira atividade pedi aos alunos que formassem grupos e distribuí um ábaco por cada grupo. Depois foi distribuída uma tabela de registo. Dei as indicações necessárias para atividade e de seguida iniciei a mesma. A minha função no jogo era de orientação, para tal, escrevia no quadro quais os números que os alunos teriam de reproduzir no ábaco e registar corretamente na tabela (ver Figura 27). O grupo que

acabasse primeiro e em que todos os elementos tivessem o registo correto ganhava um ponto.

Figura 27. Atividade de reprodução no ábaco e devido registo



Ao criar os grupos, tentei que cada um estivesse equilibrado e que não houvesse muitas discrepâncias entre eles, contudo, houve alguns que demoravam na realização da atividade, fazendo com que os que acabavam primeiro tivessem que esperar que o último acabasse. Para que tal não aconteça numa próxima vez, poderei utilizar outra estratégia; criar cartões com vários números e dá-los a cada grupo. Assim, conforme cada um acabasse a reprodução no abaco e o respetivo registo, passariam para o próximo número, sem criar reboição na sala de aula. Neste caso teria que ter alguns cartões extra, para os grupos mais rápidos.

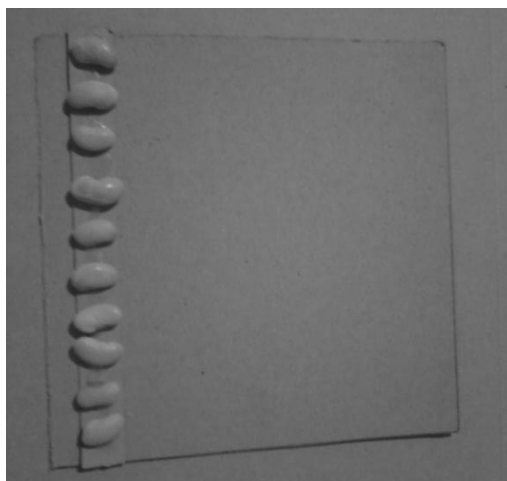
De acordo com Fernandes (1997) “quando se promove trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa. Desta maneira cria-se um ambiente rico em descobertas mútuas, feedback recíproco e um partilhar de ideias frequente” (p. 564). Considero que tal aconteceu ao longo desta atividade, uma vez em que os alunos com mais dificuldades puderam ser ajudados por aqueles que apresentavam menos dificuldades como também, estes últimos aprenderam a ser mais humildes ao ajudarem os colegas.

Introdução da centena.

Após a revisão dos conteúdos, foi a vez da introdução de um novo tópico – a *centena* (ver Apêndice M). Para ajudar no entendimento deste conteúdo, recorri à utilização de materiais manipuláveis. De acordo com Ponte et al (2007) estes materiais “(estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas” (p. 14).

Assim, comecei por distribuir feijões e barrinhas feitas em cartão. De seguida coloquei diversas questões relativas às unidades e às dezenas, a fim de conferir uma última vez a existência de crianças com dificuldades na compreensão dos conceitos de unidade e de dezena. Seguidamente expliquei que a junção de 10 dezenas equivalia a uma centena ou a 100 unidades. Posto isto, pedi que cada aluno colasse 10 feijões numa barrinha a fim de fazer uma dezena e de seguida deveria fazer o mesmo com as outras nove barrinhas que lhes fora distribuída – constituindo assim uma centena (ver Figura 28).

Figura 28. Construção da centena com feijões



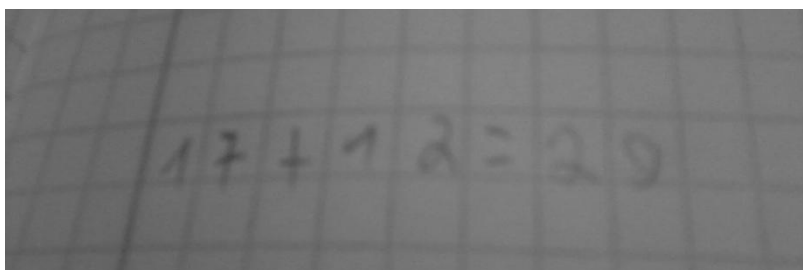
Considero que os alunos entenderam razoavelmente bem este tópico, pois a utilização destes materiais permitiu que estes descobrissem e compreendessem um

conceito fundamental da sua aprendizagem. Contudo, a utilização destes materiais torna-se insuficiente, caso não haja um registo deste trabalho e uma reflexão sobre o mesmo. O registo desta atividade ficou a cargo da minha colega de estágio, uma vez que não restou tempo no dia desta atividade.

Introdução do algoritmo da soma.

Os algoritmos habituais das operações aritméticas elementares são um dos principais meios auxiliares do cálculo ao longo do 1.º ciclo. A aprendizagem dos algoritmos deverá desenvolver-se gradualmente, sempre, “como o resultado de um longo trabalho com números e operações” (Ministério da Educação, 2004, p. 172). Cabe ao professor proporcionar situações com a intenção de possibilitar aos alunos a construção dos seus próprios algoritmos ou de realizar os algoritmos usuais com alguns passos intermédios.

Coube-me a introdução ao algoritmo da soma (ver Apêndice L) e como foi anteriormente referido, o professor deve colocar aos seus alunos propostas de trabalho, em que estes possam construir os seus próprios algoritmos. Desta forma, comecei por colocar à turma uma situação problemática, na qual cada aluno deveria resolvê-la de acordo com o seu raciocínio. Na resolução do exercício, os alunos puderam utilizar material (feijões), como puderam recorrer também à utilização do desenho (modelo iconográfico). Numa fase posterior e no sentido de fomentar a comunicação matemática, pedi que os alunos dissessem o resultado a que tinham chegado e pedi a alguns alunos que se dirigissem ao quadro a fim de explicar as suas estratégias. Pude constatar que a maioria dos alunos utilizou a representação simbólica dos números e do sinal: “ $17 + 12 = 29$ ” (ver Figura 29), havendo apenas duas crianças a utilizar a representação iconográfica.

Figura 29. Representação iconográfica da resolução do exercício

Partindo da apresentação das diferentes representações dos alunos, fiz a ligação com o algoritmo usual, promovendo o diálogo para levar os alunos a resolverem a adição sem passos intermédios, chamando a atenção para o facto de que o algoritmo efetua-se somando primeiro as unidades e depois as dezenas (da esquerda para a direita). Houve alguns alunos que demonstraram algumas dificuldades na compreensão do algoritmo, então, optei por explicar individualmente a essas crianças, utilizando outras estratégias como por exemplo, como a utilização de materiais e uso do registo gráfico, que acabaram por fazer sentido para estas. Tal como Niza (1998) refere, o professor deve apoiar “os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem” (p. 90).

Enquanto isto, os restantes alunos foram resolvendo uma ficha de exercícios a fim de treinar o algoritmo. Serrazina et al (2005) menciona que “em Matemática, a resolução de exercícios ajuda a consolidar ferramentas e a ganhar automatismos indispensáveis para se poder avançar no desenvolvimento do conhecimento matemático” (p. 14). Sendo assim importante, os alunos adquirirem agilidades no cálculo com números.

Polígonos.

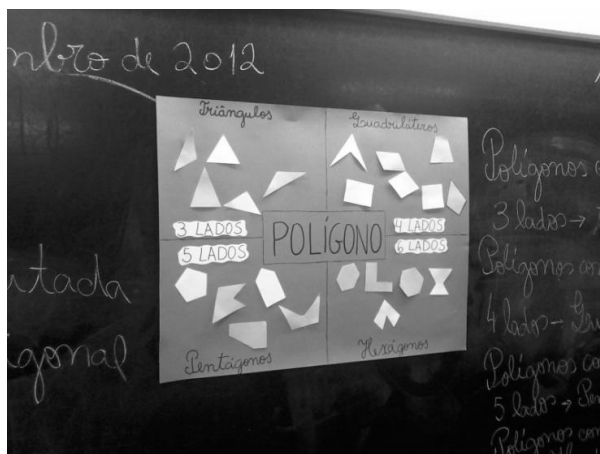
O último dos conteúdos que lecionei no âmbito da área disciplinar de Matemática, insere-se no bloco “Geometria e Medida”. Segundo Ponte et al (2007) o propósito essencial do ensino desta temática será:

Desenvolver nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a noção de grandeza e respectivos processos de medida, bem como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas geométricos e de medida em contextos diversos (p. 20).

Ao iniciar esta temática optei por relembrar um dos conceitos anteriormente abordados, que se tornava essencial para a introdução da mesma (ver Apêndice N). Assim, pedi à turma que me referisse o que eram linhas poligonais fechadas, sendo que toda a turma respondeu corretamente. De seguida mostrei um conjunto de figuras geométricas e questionei-lhes sobre o que teriam aquelas imagens de semelhante, com o intuito de ver se as crianças me conseguiriam dizer que aquelas imagens eram linhas poligonais fechadas. Averigui que a maioria dos alunos conseguiu entender a fazer a associação das temáticas.

Uma vez compreendido o conceito, foi a vez de o registar no caderno. Seguidamente distribui a cada aluno uma figura geométrica em cartolina e pedi que cada um contasse o número de lados da figura que tinham. Partindo da contagem dos lados que cada aluno realizou, realizamos a classificação dos polígonos em quatro categorias (ver Figura 30), sendo que cada criança fez a classificação do polígono que tinha, enquanto os colegas verificavam e corrigiam-na caso fosse necessário.

Figura 30. Classificação dos polígonos



Como já referi anteriormente, é importante que os alunos façam um registo do que aprenderam. Assim, cada aluno registou no caderno a classificação das quatro categorias de polígonos, como também desenharam um exemplo de cada uma. Posto isto, é a vez de consolidar os conhecimentos adquiridos e para tal, pedi que os alunos resolvessem alguns exercícios do manual. Para uma melhor compreensão deste conteúdo poderia ter ainda recorrido ao uso dos geoplanos como também do papel pontado, uma vez que são materiais específicos para aprendizagem da Geometria (Ponte et al, 2007).

Avaliação.

Tendo em conta as inferências observadas ao longo das atividades desenvolvidas nesta área curricular, apresento a avaliação das aprendizagens de acordo com o Programa de Matemática do ensino básico (Ponte et al, 2007), tendo como base os objetivos específicos delineados.

Quadro 10. Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática de acordo com o Programa de Matemática do ensino básico (Ponte et al, 2007)

Área Curricular	Tema	Inferências Avaliativas
Matemática	Números e Operações	<p>No que diz respeito aos objetivos traçados no âmbito deste tema, estes foram maioritariamente atingidos.</p> <p>Ao longo deste percurso, foram alguns dos alunos que demonstraram dificuldades em realizar sequências. Contudo, no final do período, todos conseguiram completar as sequencias solicitadas. Constatei que algumas das falhas na realização destas atividades eram, na maioria, devidas à distração das crianças e questão.</p> <p>A turma conseguiu relacionar a dezena com a unidade, como também reconheceu a centena</p>

		<p>como soma de 10 dezenas e como soma de 100 unidades. Foi um conceito relativamente rápido de compreensão e de consolidação. Na realização de exercícios, a generalidade da turma conseguiu compreender a adição (nos sentidos de combinar e acrescentar). Todavia, alguns dos alunos demonstraram dificuldades em certos exercícios. Após a explicação individualizada da minha parte, da minha colega ou da professora cooperante, quase todos conseguiram compreender a resolução dos exercícios. Quanto aos outros que não conseguiram assimilar os conteúdos, a professora cooperante teve um trabalho mais próximo com esses alunos.</p> <p>Pude também constatar que a utilização dos materiais didáticos ajudou a turma na percepção dos diversos conteúdos, sendo um aspeto positivo a realçar.</p>
	Geometria	<p>No tema da Geometria, os objetivos delineados foram igualmente atingidos. Todos os alunos conseguiram identificar os polígonos e representá-los corretamente no caderno diário. Também conseguiram fazer de maneira correta as classificações dos polígonos.</p> <p>No que toca à distinção entre o interior, exterior e fronteira de uma linha poligonal fechada, os alunos fizeram-na bem, aquando a realização dos exercícios.</p>
	Capacidades transversais	<p>As três principais capacidades a serem desenvolvidas ao longo do 1.º Ciclo são: <i>Resolução de problemas, Raciocínio</i></p>

		<p><i>matemático e Comunicação matemática.</i></p> <p>Apesar de serem capacidades que deverão ser adquiridas ao longo do ciclo, já é possível ver a evolução das crianças relativamente a estas capacidades. Considero que a maioria da turma está a evoluir razoavelmente bem. Contudo, há que se realizar um extenso trabalho com as crianças que manifestam dificuldades no desenvolvimento destas capacidades, uma vez que são capacidades fundamentais para o seu futuro escolar.</p>
--	--	--

Intervenção educativa na disciplina de Estudo do Meio.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, proposto pelo Ministério da Educação (2001):

[...] o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção crítica no Meio. Intervir criticamente significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afetados pelo que acontece no Meio e significa também intervir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa, respeito, etc (p. 75).

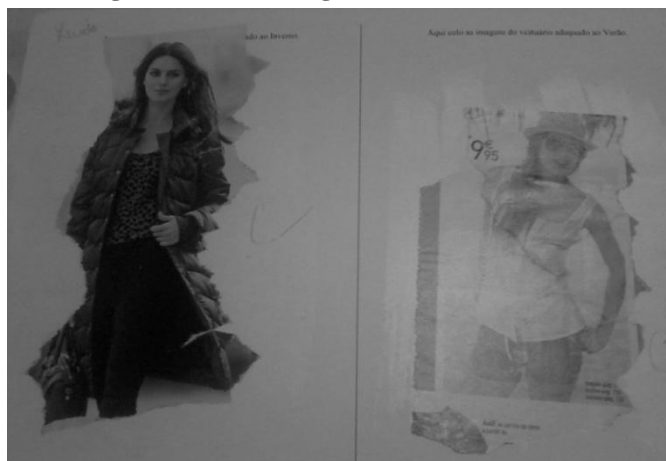
Desde modo, cabe ao professor conduzir a esta intervenção crítica, criando situações de debate na sala de aula ou até mesmo fora desta, se possível. No decorrer da minha intervenção pedagógica, tentei criar situações de discussão, fazendo assim com que os alunos defendessem o seu ponto de vista, intervindo criticamente.

A saúde e segurança do seu corpo.

O conteúdo *saúde do seu corpo* constitui uma das intervenções propostas pelo programa nacional do 1.º CEB. De acordo com a Organização Curricular e Programas (OCP) (Ministério da Educação, 2004, p. 108), o aluno deve “conhecer e aplicar normas de [...] higiene do vestuário; higiene dos espaços de uso coletivo [...] identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição [...] reconhecer a importância da vacinação [...]”.

Para abordar esta temática optei por realizar primeiramente uma atividade prática (ver Apêndice J). Esta consistiu na procura de imagens relacionadas com o vestuário adequado ao Inverno e ao Verão e no recorte das mesmas. Depois cada criança tinha que as colar no espaço correto numa folha de registo (ver Figura 31).

Figura 31. Colagem na folha de registo



Partindo desta atividade, pude constatar que as crianças têm noção que “no Inverno precisam de usar casacos mais quentinhos, porque faz mais frio” e que “no Verão podemos usar sandálias porque não chove e está muito calor”. Ao longo da atividade foram-se debatendo algumas ideias relacionadas com esta temática, como por exemplo os cuidados a ter com a roupa.

As crianças quando vêm para a escola trazem consigo um conjunto de experiências que se acumularam ao longo da sua vida. Deste modo, compete “à escola [principalmente ao professor] valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas

experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

A atividade seguinte relaciona-se com a temática da higiene dos espaços de uso coletivo. Para tal, dividi o quadro em duas partes, sendo uma respetiva a ações corretas e a outra relativa a ações incorretas (ver Figura 32).

Figura 32. Imagens sobre ações corretas e incorretas



Mostrei algumas imagens, sobre as quais os alunos tinham que dizer se os comportamentos nas imagens eram corretos ou se pelo contrário, eram incorretos. Cada imagem ia sendo colocada no sítio correspondente. A turma, em geral, demonstrou ter estes conhecimentos assentes, uma vez que são cuidados que estes devem ter no seu dia-a-dia. Contudo, e como alguns dos alunos referiram, “nós sabemos que devemos fazer isto, mas às vezes não fazemos”, por isso cabe ao professor reforçar estas ideias, para que os alunos as ponham em prática cada vez mais.

Segundo o Ministério da Educação (2004), “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas (p. 101). Neste tipo de atividades abertas ao diálogo, o professor passa a conhecer mais um pouco do quotidiano dos seus alunos, permitindo assim, que este estabeleça determinadas tarefas de acordo com as necessidades da turma.

Ainda dentro do tema da saúde do seu corpo, coube-me lecionar os cuidados a ter com a visão e com a audição, bem como a importância da vacinação. Para estes conteúdos, tinha previsto a realização de projetos (ver Apêndice K) , fazendo-os assim trabalhar em grupo. Niza (1998) menciona que a realização de projetos visa a tomada de consciência de alguns problemas da sociedade, sejam estes ambientais, patrimoniais ou culturais. Estes projetos são orientados por objetivos a atingir quer pelos alunos como pela comunidade, que auxiliam na construção da cidadania através de uma implicação ativa nas tarefas.

Contudo, devido à falta de tempo, não foi possível a concretização destes projetos, acontecendo o mesmo para a temática da *segurança do seu corpo*. Considero que a adoção desta metodologia de trabalho é muito enriquecedora para os alunos. Já tive a oportunidade de trabalhar o Estudo do Meio utilizando o trabalho de projeto, e achei que os alunos aprendem muito mais do que aquilo que é proposto, pois é algo que lhes desperta a curiosidade.

Não sendo então possível o trabalho de projeto, optei por debater oralmente os assuntos com os alunos e de seguida fazer uma ficha de consolidação.

Avaliação.

Enuncio agora a avaliação das aprendizagens da turma no que concerne às atividades realizadas na área curricular de Estudo do Meio, tendo em conta os objetivos traçados a partir da OCP (Ministério da Educação, 2004).

Quadro 11. Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio de acordo com a OCP (Ministério da Educação, 2004)

Área curricular	Bloco	Inferências avaliativas
Estudo do Meio	Bloco 1- À Descoberta de si mesmo	Em termos da saúde do seu corpo, no decorrer das atividades, os alunos mais participativos revelaram bastantes conhecimentos prévios

		<p>nomeadamente no que diz respeito ao tipo de roupa adequado a cada estação do ano, bem como aos cuidados a ter na utilização de espaços de uso coletivo (wc, rua, quarto de dormir, entre outros).</p> <p>Os alunos conseguiram identificar alguns dos cuidados a ter com a visão e com a audição, mas admitindo que por vezes não têm estes cuidados, principalmente em relação a ver televisão a uma distância correta.</p> <p>Ao abordarmos a vacinação, a maioria dos alunos sabia que era importante, mas não sabia o porquê. Mas no final do diálogo, todos conseguiram dizer pelo menos uma razão pela qual a vacinação é importante para a saúde.</p> <p>Relativamente à segurança do seu corpo, toda a turma apontou alguns cuidados a ter na utilização dos transportes públicos, referindo as suas experiências pessoais nos mesmos.</p> <p>Conseguiram também enunciar cuidados a ter na praia e nas piscinas, visto serem os meios aquáticos a quais estes têm acesso.</p>
--	--	---

Intervenção com a comunidade educativa.

À semelhança do que aconteceu no contexto de educação pré-escolar, no decorrer da intervenção educativa no 1.º Ciclo houve o cuidado de estabelecer ligações com a comunidade e com os pais, em prol do desenvolvimento dos seus educandos.

Desta forma, e uma vez que o núcleo de estágio na EB1/PE da Nazaré era significativo, as estagiárias integraram o grupo de organização das atividades festivas relacionadas com o Natal, composto por diversos professores da escola. Assim, na primeira reunião expusemos as nossas propostas – realização de uma árvore de Natal

reciclada, realização de um Mercadinho de Natal com materiais reutilizados e exposição de presépios reciclados - que foram aceitos por todos os colaboradores.

Árvore de Natal reciclada.

Cada vez mais, o tema da reciclagem se torna pertinente, essencialmente na escola, local onde esta temática é maioritariamente abordada. Já vão sendo realizados alguns projetos nas escolas relacionados com a reciclagem e reutilização, como por exemplo o projeto *Eco Escola*. Contudo, achamos interessante levar esta questão mais além e propor a construção de uma árvore de Natal com a utilização de caixas de ovos, pondo de parte as tradicionais árvores artificiais.

Para tal circulou um pedido pelas turmas de caixas de ovos em cartão. A aderência por parte das crianças foi razoável, havendo também uma recolha em diversos estabelecimentos comerciais, por parte das estagiárias.

A realização deste projeto desenvolveu-se em três fases – recorte e colagem de caixas de ovos, pintura das caixas de ovos e montagem da árvore, sendo que as estagiárias colaboraram em todas as fases do projeto, num processo de colaboração rotativa (ver Figura 33).

Figura 33. Pintura das caixas de ovos e montagem da árvore.



Para a realização deste projeto foram necessárias duas semanas de trabalho intenso, mas que culminou com a elaboração de uma árvore do agrado de toda a comunidade educativa (ver Figura 34). Durante a montagem da árvore, pudemos contar com a colaboração de alguns alunos que se disponibilizaram para nos ajudar. E pudemos também contar com ajuda de outros professores, que nos forneceram alguns dos materiais utilizados (tintas, trinchas, colas, purpurinas).

Figura 34. Árvore de Natal finalizada



A elaboração de uma árvore foi do agrado de toda a comunidade educativa, que teceu comentários positivos em relação ao trabalho elaborado e argumentou que se relacionava com o projeto *Eco Escolas*, realizado na escola.

Mercadinho de Natal.

Ainda dentro do espírito natalício, propusemos a realização de um mercadinho com o intuito de angariar fundos monetários para a escola.

As peças vendidas neste mercadinho foram confeccionadas pelos alunos das turmas das estagiárias, bem como pelas estagiárias. As vendas incidiram sobre peças com materiais reutilizados e algumas iguarias, que deliciaram a nossa clientela (ver Figura 35).

Figura 35. Peças e iguarias vendidas no Mercadinho de Natal



O mercadinho realizou-se no dia da festa de Natal da escola. Optámos por realizá-lo neste dia, pois considerámos que seria oportuno, uma vez que a maioria dos encarregados de educação se encontraria no local. Durante as vendas, que decorreram ao longo da manhã, estiveram presentes todas as estagiárias, que colaboraram nas mesmas.

Exposição de presépios com materiais reutilizados.

Com a intenção de integrar os pais, nestas ações natalícias, propusemos-lhes a realização de presépios utilizando materiais reciclados. Inicialmente, estes seriam expostos no Centro Comercial Dolce Vita, contudo e devido à indisponibilidade do mesmo, a exposição acabou por se realizar no dia da festa de Natal da escola, numa sala, junto à entrada da escola.

Coube a nós, estagiárias, a organização deste projeto, que contou com o contributo de 24 presépios (ver Figura 36), de pais e alunos de todas as turmas da escola, incluindo das salas de educação pré-escolar, sendo que cada presépio encontrava-se devidamente identificado com o nome do aluno e a turma/sala de cada um.

Figura 36. Alguns dos presépios presentes na exposição



Nesta exposição, encontravam-se presépios originais e que primavam a ideia deste projeto – a reutilização de materiais. Considero, que é importante a realização deste tipo de atividades com os encarregados de educação, pois indiretamente estamos a consciencializá-los para um bem maior.

Considerações Finais

A realização deste estágio fez-me crescer profissionalmente, pois é ao vivenciar determinadas situações que acabamos por nos conhecer verdadeiramente.

Há quem pense que ser professor ou educador é ensinar às crianças aquilo que queremos, sem nos importarmos com os seus interesses e/ou necessidades. Ao longo deste período, compreendi melhor o que é ser professor. Ser professor é ensinar e aprender, é ser amigo, alguém em que os nossos alunos possam confiar.

Cada vez mais, vemos as nossas crianças passando por muitas dificuldades, sendo até, que muitas não têm apoio dos próprios pais. De que serve a escola para estas crianças, se não houver trabalho contínuo com as mesmas? Por isso é que digo, que ser professor é ser algo mais que um mero transmissor de conhecimentos.

No decorrer da minha prática, deparei-me com casos de crianças, que tinham dificuldades de aprendizagem que necessitaram um pouco mais de mim. Contudo, houve uma criança em especial que me marcou, não pelas suas dificuldades de aprendizagem, até pelo contrário, era uma criança inteligente. Porém o seu comportamento não era o mais correto, faltava ao respeito às professoras e colegas e perturbava a sala de aula. Após a primeira semana de observação, cheguei a casa a questionar-me o porquê daquela situação, e o que poderia fazer para que mudasse o seu comportamento. Na minha primeira semana de intervenção, decidi mudar de estratégia, relativamente ao que se tinha vindo a passar nas semanas anteriores. O Lúcio, a criança que referi anteriormente, foi eleito como meu “ajudante” e para tal teria que ajudar os colegas que tinham mais dificuldades. Considero que esta foi umas das melhores estratégias pela qual optei até hoje. Surgiram mudanças no seu comportamento, perturbando muito menos as aulas.

Não foi fácil chegar até aqui. Foi preciso pensar no que causaria aquele comportamento. Mas após várias conversas com a professora cooperante e a minha colega de estágio, achei que seria uma boa opção e que valeria a pena tentar. A educação não é só feita de sucessos, e para tal se for preciso falhar, falhamos, mas voltamos novamente a tentar, pois para a frente é que é caminho.

Mais do que nunca, nos dias de hoje, é necessário um trabalho cooperativo entre os professores, uma vez que e segundo Roldão (...) “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor” (p. 28). Não significando que se trabalhe sempre coletivamente. Considero que este trabalho é necessário, e que cada professor deverá ter isto em conta, no decorrer da sua carreira profissional.

Durante o período de estágio, as conversas com as minhas colegas tornaram a reflexão mais rica, pois partilhamos conhecimentos, inquietações, que ajudaram-nos de uma forma ou outra. As conversas com os nossos orientadores permitiram que estes fizessem uma desconstrução da profissão docente, dadas as nossas inquietações vividas de forma intensa.

Acabo assim as minhas considerações, citando um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, Paulo Freire (2011):

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda (para. 1-2).

A todos aqueles que aspiram um dia mais tarde ser docentes, que não nos esqueçamos de não desanimar perante os desafios que nos colocaram, pois são estes que nos farão ser pessoas maiores e melhores.

Referências

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp- 9-15). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, P. (1995). *Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Loyola
- Alvarenga, I. J. A. (2011). *Planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Monografia. Apresentada em Cidade da Praia na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1981). An Action-Research Approach to Innovation in Centralized Educational Systems. *European Journal of Science Education*, 3. 243-258.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação Sociedade e Culturas*, 7. 7-28.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13,2. 355-379.

Dick, B. (1999). *What is action research?* Retirado de:

<http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>

Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. Retirado de:

http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_educ_pre_escola_r_a_C.pdf.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.

Lisboa: Ministério da Educação.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Enguita, M.F. (1996). Etnia e Educação: o caso dos ciganos. *Educação Sociedade e Culturas*, 6. 5-22.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19,2, 21-50.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4,563-572.

Fortin, M. F. (1996). *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência Edições Técnicas e Científicas.

Freire, P. (2011). *Verdades da Profissão de Professor*. Retirado de:

http://www.tudoemruja.com.br/novo/colunistas_det.php?id=686&id_menu=2&menu=Revista%20Ser%20Mais.

Gasparin, J. (s/d). *A construção dos contextos científicos em sala de aula*. Retirado de:

http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf

Ginsburg, M. (1990). "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado". *Revista de Educación*, 315-345.

Godinho, J.C. & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, A. R., Siqueira, G. M. & Sanchez, T. P. (2009). *A importância da música na educação infantil - com crianças de 5 anos*. Retirado de:
<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC17041175855.pdf>.

Gouveia, T. M. V. (1993). *Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva*. Dissertação de Mestrado. Apresentada em Recife na Universidade Federal de Pernambuco.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hugon, M. A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquees, recherches actions: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Lacey, C. (1977). *The Socialisation of Teachers*. London: Methuen.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Lessard - Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

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

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Ministério da Educação (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Retirado de:

http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11,1.77-98.

Nóvoa, A. (1992a). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Retirado de:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

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

Oliveira, I. & Serrazina, L. (s/d). *A reflexão e o professor como investigador*. Retirado de:

www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/.../02-oliveira-serraz.doc

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quintanilha, A. (2003, 30 de Novembro). “A identidade não se descobre, constrói-se. Essa é a parte difícil.”. Notícias Magazine (D.N.).
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores - Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71. 24-29.
- Stenhouse, L. A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.
- Da Silva, Tomaz Tadeu (1999). *Identidade e Diferença*. Brasil: Belo Horizonte.
- Santos, H. (s/d). *Avaliar “Competência(s)”*. *Como e Porquê?*. Retirado de:
http://hen2.no.sapo.pt/avaliar-competencias_joane.pdf.
- Serrazina, L., Canavarro, A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., & Saramago, M. J. (2005). *Programa de formação contínua em matemática para professores do 1º ciclo*. Lisboa (documento não publicado).
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina.
- Viseu, F., Fernandes, A. & Gonçalves, M. I. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de Matemática. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M.

Peralbo (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. (pp. 3178-3190). Braga: Universidade do Minho.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zenhas, A. (2006). *O Plano Nacional de Leitura*. Retirado de:

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=C17F0B7809954674B2C3558D25AF7A87&channelid=0&schemaid=&opse1=2>.

Apêndices