

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio Profissional destina-se às unidades de Estágio Profissional I, II e III relativas ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (2º. Ciclo de Estudos - Modelo de Bolonha), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Para mim, a realização do Relatório de Estágio Profissional é algo muito importante, pois este é considerado como a etapa decisiva da minha formação, ou seja, a aquisição do certificado de modo a exercer a profissão de Educadora de Infância e ser valorizada como tal.

O Relatório de Estágio Profissional é o documento que descreve, de uma forma concisa e organizada, a experiência vivenciada no estágio. Para a elaboração deste Relatório, foi necessário um trabalho de pesquisa e investigação ao nível de conceitos, ideias e métodos implícitos na minha área de formação pois, para a composição do Relatório de Estágio, mais do que o estágio, é necessário aliar a prática à teórica. Assim sendo, considero este, um dos fatores fulcrais na importância da elaboração deste Relatório, pois todo o enquadramento e sustentação teórica procurada permitiu-me alargar os conhecimentos, como também ter contacto com várias visões sobre a didática da Educação Infantil e sobre a prática de ensinar.

Deste modo, o Relatório de Estágio possibilitou-me refletir e obter uma visão mais realista de como deverei trabalhar no futuro para ser uma boa profissional.

Como futura profissional, considero que o estágio é essencial em qualquer tipo de formação, uma vez que este permite-me estar dentro da realidade que escolhi a minha formação.

O estágio profissional é a melhor oportunidade de juntar a teoria à prática, como aprender os detalhes desta profissão tão aconchegante e, sobretudo, conhecer a realidade do dia-a-dia. Como refere Alarcão (1996, p.13), a formação que tenho ao longo deste tempo é “ (...) uma espécie de prisma rotativo” que promove ao estagiário uma aprendizagem de qualidade e uma percepção de que é esta a realidade futura.

Este estágio também é sempre acompanhado de supervisão pedagógica:

“o supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina.” Alarcão e Tavares (2003, p.4)

Como é mencionado o autor anterior é constantemente feita uma observação e avaliação por parte dos docentes responsáveis por este estágio. Isto ajuda o aluno a aprender com os erros que comete e que observa.

Com todo este tempo de estágio profissional, visionado pelas docentes da prática pedagógica, permitiu-me assim que aprendesse a fazer uma reflexão sobre as práticas observadas, assim como afirma Alegria, Loureiro, Marques, e Martinho, (2001, p.57): “No decurso desse ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão.”, e ainda é “(...) pela experiência que adquire no campo da didáctica, reflectindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas (...)”

Reforçando esta ideia com Vieira (1993, p.6), “(...) o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.”, tornando-me assim uma pessoa mais consciente das minhas capacidades e limitações.

Na formação profissional eu, enquanto estagiária, tenho uma visão global da aprendizagem, assim segundo Freire (2002), citado por Marques (2010, p.199), “ (...) ao centrar-se no ensino e aprendizagem de conhecimentos disciplinares específicos, as didácticas ou metodologias de ensino têm produzido um conhecimento relativamente fragmentado sobre a educação escolar. (...)” e é com este pensamento que devemos entrar no mundo profissional e ir para além desta afirmação, pois um futuro docente não pode ter conhecimentos fragmentados, mas sim contínuos e aprofundados, para esclarecer sempre o que for necessário aos seus alunos e transmitir-lhes conhecimentos.

Segundo Oliveira-Formozinho (2004, p.4), os estagiários em formação no campo, “(...) Saliem a interactividade entre a formação de educadores, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem das crianças.” Só assim um formando reúne as qualidades essenciais a uma prática profissional.

O estágio consiste num procedimento formativo de aquisição de conhecimentos práticos, fazendo com que eu, como estagiária, me integre no funcionamento escolar e no relacionamento com os alunos. Pacheco (1995, p.166) afirma que “ (...) o estágio (...) é prioritariamente um processo formativo” e refere também que este forneça um contributo de “aquisição de um conhecimento prático” e “(...) de conhecimentos relacionados com os alunos (...)”.

Na elaboração deste relatório de estágio foi usado uma técnica de recolha de dados que está contida na investigação qualitativa. Investigação esta, que abarca algumas características, nomeadamente cinco muito próprias na qual se diferencia das outras técnicas de investigação em educação, tal como afirma Lessard-Hébert (1996, p.

77), “o modo de investigação corresponde ao quadro geral que um investigador se atribui, para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de tirar conclusões.”

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.”(p.17).

Se o relatório se baseia neste tipo de investigação significa então que o “investigador”, ou seja, eu, estive presente nos momentos “naturais” da criança. O facto de estar presente durante períodos de tempo alargados com os observados, neste caso com as crianças será uma das características chave desta investigação.

Contudo este tipo de investigação pode-se realizar, dentro da área da educação, mas atingindo somente as competências que o investigador procura, tal como cita Bogdan e Biklen (1994, p.16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”.

Este tipo de investigação apresenta características que se retratam da seguinte forma, citado pelos mesmos autores, onde referem que:

“na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto; A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (p.47-50)

Outra característica desta investigação, narra a forma como os resultados desta investigação são reportados, os mesmos autores referem que “a investigação qualitativa é descritiva.”(p.48).

A terceira característica reporta para o facto de o investigador se preocupar mais com o processo e com os motivos da sua investigação e não, exclusivamente, com os resultados finais. Os mesmos autores afirmam que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p.49)

Posteriormente, deparamo-nos com outra característica que remete para o facto de na investigação qualitativa o estudo ser formado sem que se saibam resultados ou hipóteses. Esse mesmo estudo vai-se construindo consoante a recolha de dados e o tempo que o investigador passa com o observado, consoante a opinião dos autores já referidos.

É no campo que a observação é efetuada o investigador vai realizar “notas de campo” que referem Bogdan e Biklen (1994, p.150), isto para que o investigador nunca

se esqueça de dados importantes nesta recolha. Em certas alturas nos momentos de estágios, em campo, foi possível fazer essas anotações, o que facilita imenso a recolha de dados, pois seguramente são mais completas do que as que são tiradas após o estágio, o que não deixam de ser dados na mesma. “(...) pois as ideias têm de ser fundamentadas com dados, mas são apenas um meio para clarificar o pensamento e gerar ideias e não um fim em si mesmo.”, contudo terei que ter certo rigor na selecção dos dados que possuo para elaborar um desenvolvimento adequado e rigoroso desta investigação qualitativa. (p.218)

Existem dois tipos de observação a direta e a participante. A observação direta significa que a pessoa que faz o estudo vai à “fonte” para retirar as suas próprias conclusões segundo os autores Quivy e Campenhoudt (1992) a “observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (p. 165).

Existe ainda como já foi referido, outro tipo de observação que é a participante, ou como é referido por Lüdke e André (2008), “observador como participante”, em que o investigador se dá a conhecer aos seus observados e os mesmos conhecem a razão da sua presença. Citando os autores acima referidos explicam que o observador como participante tem “ (...) um papel em que a identidade do pesquisador e os objectivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação do grupo.” (p.29)

Tendo em conta que esta investigação utiliza a observação direta, vai de acordo com a opinião também destes dois docentes, Ludke e André: “A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas.” (2008, p.26), afirmação esta que vem de acordo com a prática pedagógica que foi realizada semanalmente. “(...) os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (...)”, como referem Quivy e Campenhoudt (1992, pp.196-197).

A recolha de dados que é executada com o nosso código linguístico, a palavra escrita, tem um papel deveras importante para a investigação. Citando os autores anteriores “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e do passar de tempo com os sujeitos” (p.50).

Também segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

engloba o conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos), é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. (...) A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para testar, por outro. (p.157)

Deste modo segundo Ludke e André (2008, p.26) referem que, "(...) a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens." E o facto de ser executada no próprio local de investigação, favorece imenso este estudo pois estou em contacto real com o que quero observar;

Nesta investigação não existe só a observação como técnica mas também existe um outro instrumento de trabalho, a análise documental. O que significa que durante esta investigação foram-me facultados documentos fidedignos e tal como refere Ludke e André (2008 p.39) "os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador." Só com estes documentos, que se baseiam no horário da turma e caracterização da mesma, eu não poderia elaborar este relatório de estágio, com tanta precisão; assim como refere Ludke e André (2008, p.38), "(...) a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse."

É defendido por alguns autores que esta análise documental seja elaborada segundo alguns passos, e com a informação que é recolhida nos momentos de estágio tem que ser organizada para poder desenvolver esta investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.221) "À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos, pensarem e acontecimentos". Estes exemplos de palavras ou frases referidas pelos autores anteriores são denominadas de "categorias de codificação", estas por si constituem um meio de categorizar toda a informação recolhida – dados. De seguida, segundo os autores, "um passo crucial desta análise" diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorização de codificação", que é elaborada depois de ter recolhido todos os dados para podê-los organizar. (p.221).

Após esta tarefa, segue-se a interpretação das conclusões, segundo Miles e Huberman (1984, p.24) citado por Lessard-Hébert (1996) "trata-se de «extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados» ou seja, da organização dos dados que foram recolhidos tem de se fazer uma selecção o mais reduzida possível

para que “ as conclusões que resistem à prova do confronto com novas observações tornam-se mais explícitas e enraizadas.” (p. 123)

Estes três passos correspondem, segundo Miles e Huberman (1984, p.23), citado pelo mesmo autor, “(...) a um modelo interactivo de análise de dados.” O que é imprescindível para um estudo deste género. (p.107).

Definem redução de dados referindo o autor mencionado anteriormente, “como o processo “de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação” do material compilado. (...) a redução dos dados na investigação qualitativa é uma operação contínua, «que vai do momento em que é determinado um campo de observação até à fase em que se decide aplicar um sistema de codificação e proceder a resumos.”

Seguido de apresentação/organização dos dados, segundo os mesmos autores anteriormente referidos “(...) reclamam numerosas operações que giram em torno do conceito de *tratamento* dos dados” (p. 117).

Por último, à interpretação e à verificação das conclusões, designa-se pelos mesmos autores, como “componente da análise consiste na atribuição de *significado* aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos. Trata-se de «extrair significados a partir de uma apresentação - síntese dos dados – pondo em evidência ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições.” (p.122)

Tendo em conta todo o tempo de prática pedagógica esta pode ser dividida em três fatores fundamentais: o primeiro numa experiência pessoal com qualidade devido a todo o tempo de estágio, a observação das acções e das considerações executadas por outros docentes e grande parte desta experiência baseou-se no campo das discussões, reflexões e inovações. Mialaret (1988) citado por Pacheco (1995, p.34)

Para concluir, como já foi referido anteriormente, os registos de notas (dados) que efectuei de acordo com as observações diárias e as notas de campo foram transportadas em narrativas, mais propriamente nos relatos diários.

Ter a possibilidade de estar num jardim-escola a estagiar é, sem dúvida, a melhor ferramenta para completar à teoria que me foi proporcionada ao longo dos quatro anos de curso.

Como futura profissional, considero que o estágio é essencial em qualquer tipo formação, uma vez que este permite-me estar dentro da realidade que escolhi para a minha formação.

Este relatório é necessário para a conclusão deste Mestrado; para além disso, ajuda-me a refletir sobre os estágios realizados, as planificações e avaliações que fiz e, pôr em prática a apresentação de um projeto.

O presente trabalho encontra-se dividido em 3 capítulos, sendo que, primariamente foi elaborado uma Introdução (que inclui a identificação do estágio, a descrição da estrutura do relatório, a sua importância, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio profissional e a cronologia relativa ao relatório de estágio profissional).

No primeiro capítulo são apresentados dez relatos de atividades vivenciadas em contexto de estágio, com respetivas fundamentações teóricas. No capítulo dois, são apresentados seis planos de atividades. No terceiro capítulo, referente aos Dispositivos de Avaliação, apresento três avaliações; os resultados das avaliações são discutidos e analisados. O relatório termina com a reflexão sobre o percurso concretizado ao longo dos três semestres do mestrado bem como sobre as perspetivas profissionais futuras.

A última secção diz respeito ao estágio intensivo realizado na sala dos 5 anos.

O capítulo 2, nomeado por Planificações, é composto por três planos de aulas com a respectiva fundamentação científica e explicação das metodologias/estratégias utilizadas.

O capítulo 3, designado Dispositivos de Avaliação, é constituído por três dispositivos que foram executados durante a prática, referentes à Área do Conhecimento do Mundo, ao Domínio da Matemática e ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pertencentes à Área de Expressão e Comunicação.

Para finalizar, está reservada uma parte deste relatório para o trabalho projeto e para a reflexão final do trabalho elaborado.

Concluo este ponto da metodologia referindo que todo o relatório foi elaborado, consoante as normas APA (American Psychological Association), devido a terem sido estas que foram adotadas para a sua construção.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

Durante o período compreendido entre de 26 de Setembro a 10 de fevereiro de 2019, realizei o Estágio Profissional num jardim-escola de duas valências como o Pré-Escolar e o 1.º ciclo na localidade dos Olivais.

Este jardim-Escola encontra-se bem equipado com material adequado e em quantidade suficiente para proporcionar práticas educativas mais específicas e bem como os materiais para a realização da prática desportiva.

Está localizado numa zona urbana, paralelamente a uma das ruas principais os Olivais Sul, onde dá acesso ao aeroporto. É uma zona onde o clima é agradável e propício a aprendizagens. Ao seu redor contém várias ruas com apartamentos e o mercado dos Olivais que fica relativamente perto deste jardim-escola.

O corpo docente é constituído por 6 Educadoras na valência da Educação Pré-Escolar, 6 Professores no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 Professores de música, 1 Professora de inglês, 1 terapeuta da fala, 1 Professor de ginástica e 12 colaboradores não docentes.

Ao longo deste semestre, estagiei junto de três grupos, de, respetivamente, 3, 4 e 5 anos sendo todos grupos heterogéneos.

Este estágio intensivo foi muito importante para mim, por ter a oportunidade de assistir às atividades durante o horário integral dos grupos, onde pude ainda participar, orientar e interagir nas atividades das educadora cooperantes e tive a oportunidade de, previamente, preparar eu própria atividades, sendo uma forma facilitadora de praticar para a minha futura profissão de Educadora.

O primeiro grupo de crianças com quem tive o prazer de estagiar foi dedicado aos três anos. A presente turma é constituída por vinte e oito alunos no seu total, sendo onze do sexo feminino e dezassete do sexo masculino.

Todas estas crianças completarão os três anos de idade até 31 de dezembro.

A boa relação destas crianças com a educadora é notória, o que facilita imenso a aprendizagem destas crianças e a aquisição de conhecimentos. Esta teve sempre um comportamento dinâmico motivando assim os seus alunos.

Esta informação foi fornecida pela professora titular de turma para que fosse possível fazer uma melhor caracterização da turma.

2. Calendarização e cronograma do Estágio

Quadro 1 – Cronograma de estágio

| 1º Secção Bibe Amarelo 3 anos | 2º Secção Bibe Encarnado 4 anos | 3º Secção Bibe Azul 5 anos |
|--|--|---|
| De 26 de setembro a 4 de novembro de 2011 | De 7 de novembro a 16 de dezembro de 2011 | De 2 de janeiro a 10 de fevereiro de 2011 |

CAPÍTULO 1

1.1. Síntese de capítulo

Neste primeiro capítulo, serão expostos os relatos das observações realizadas durante o período de estágio, bem como as inferências acompanhadas pela fundamentação teórica. A primeira secção remete ao estágio realizado no grupo da faixa etária dos 3 aos 5 anos.

1.2. Relatos de Prática Profissionalizante

1.2.1. Relatos de Estágio 1 (Grupo dos 3 anos)

A educadora responsável começou a aula com a leitura de uma história, *O rato Renato não queria dormir*. A leitura desta história foi realizada no tapete da sala dos dois anos.

As crianças que estavam na sala, ainda não eram muitas, aspieto este que considerei negativo pois as crianças chegavam atrasadas todos os dias e acabavam por não participarem nas rotinas diárias, perdendo atividades estimulantes durante o início da manhã, nomeadamente o acolhimento, que é realizado de manhã no salão juntamente com todas as crianças.

O momento do acolhimento é um momento de grande importância para a criança. Segundo Cordeiro (2010, p.153) o momento em que os pais deixam os filhos na escola não deve ser demasiado rígido em termos de horário mas ainda assim segundo o mesmo autor, na Educação Pré-Escolar a chegada de uma criança é algo delicado, não só para quem chega mas também para quem recebe a criança. As crianças gostam da escola mas preferem escapar do momento de desapego dos seus pais. Desta forma, este momento deve ser calmo, tranquilo, seguro e alegre para que a criança se sinta desejada pelas educadoras.

Nos primeiros três ou quatro anos de vida da criança acontecem as alterações evolutivas mais importantes: deixam de estar deitadas e começam, a andar, a falar... a sua principal fonte de energia é o sono.

As rotinas que fazem parte da vida destas crianças facilitam a aprendizagem, mas devem ser facilmente alteradas e moldáveis caso seja necessário como refere Cordeiro (2010, p. 356).

Todas estas atividades rotineiras, têm um papel fundamental no contexto educativo. Segundo Zabalza (1998), a rotina consiste na “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p.169). As rotinas são bastante importantes e quanto mais cedo forem inculcadas no dia-a-dia da criança melhor.

Segundo Cordeiro (2010), no jardim-de-infância “(...) há uma sequência lógica de atividades e o programa só fica completo se não se falharem as diversas fases”(p.370). É importante que as crianças tomem consciência das suas atividades diárias, assim como os diferentes momentos dedicados para a brincadeira.

Nesta fase em que a criança se encontra, é muito importante tal como afirmam Papalia, Olds, e Feldam (2001) “ler para um bebé ou para uma criança pequena oferece oportunidades para a proximidade emocional e para a comunicação.” (p.227)

Após a leitura da história, a educadora fez algumas questões para ajudar as crianças a fazerem uma interpretação completa da mesma. De seguida, como as crianças já estavam sentadas no tapete durante algum tempo começaram a dispersar.

A educadora responsável fez uma das variadíssimas formas de retorno à calma, pedindo aos alunos para se levantarem do tapete e dançarem ao som de uma música alegre e agitada, pois segundo os autores referidos anteriormente “As crianças mais novas desenvolvem-se melhor fisicamente quando têm oportunidades de ser activas a um nível maturacional apropriado, em situações de brincadeira livre não estruturada.” (p.287)

Depois de o grupo ouvir a história, dançar e cantar no tapete, ao som de uma música infantil, durante alguns minutos ainda no mesmo espaço, a educadora explorou com as crianças, apenas uma cor, o amarelo, utilizando o 1.º Dom de Froebel. Esta cor foi assim, associada à cor do bibe destas crianças por isso era a primeira cor a ser aprendida e a que as crianças sabem melhor, visto ser a cor dos seus bibes.

A educadora explicou que apenas ensinava às crianças uma cor de cada vez utilizando este material, isto para que as crianças assimilassem de forma concisa cada cor. Era explorado o tema durante a semana com outros materiais para uma melhor aprendizagem.

Antes da exploração da cor, foi abordado também o tipo de material da caixa, a transparência e a sua dureza. Para explicar de onde vem a madeira, o material que compõe a caixa, a educadora recorreu a um desenho no quadro, explorando assim as partes constituintes da árvore. Gostei bastante e achei interessante a ligação que a educadora fez para explicar às crianças o tipo de matéria que compõe a caixa deste material, a madeira e a utilização do quadro para crianças tão pequenas mas resultou na perfeição.

Segundo Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno.” (p.10) Deste modo a educadora conseguiu apelar a atenção das crianças e enriquecer a atividade proposta elaborando o desenho com legenda. E com grande espanto meu, não esperava respostas tão óbvias, as crianças sabiam tudo o que lhes foi questionado e responderam sem qualquer dificuldade.

O 1.º Dom de Froebel é um dos vários materiais que é habitual as educadoras trabalharem no jardim-escola, pois segundo Caldeira (2009), os “Dons” são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias.” (p.241)

Como este material que é composto por bolas de diferentes cores, proporciona a exploração individualizada por parte da criança, tal como refere a autora anterior, “A criança explora-a”, “(...) mostrando a cor da bola com outros objetos do seu quotidiano,” palavras de Caldeira (2009, p.244).

1.2.2. Relato de Estágio 2 (Grupo dos 3 anos)

A manhã começou com uma atividade surpresa dada por mim, onde no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi utilizado o livro *O Pequeno azul e Pequeno amarelo*.

Para acompanhar esta atividade foi dado às crianças uns pompons de três cores distintas para participarem ativamente na história fazendo com que as crianças associassem as cores ao seu respetivo nome.

Com crianças tão pequenas é importante captar a sua atenção, é importante estar ao mesmo nível, estar o mais próximo delas possível quando se conta uma história, para isso foi utilizado o tapete no cantinho da leitura que é um dos espaços da sala.

Como afirma Bastos (1999, p. 297):

(...) parece-nos extremamente importante a existência de uma pequena Biblioteca de sala/turma, o chamado “cantinho da leitura”. Com a dimensão Naturalmente mais restrita, oferece no entanto uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer quer em articulação com actividades programadas.

Assim foi dado início à aula planeada rapidamente com o material que tinha em mãos e foi proporcionado uma atividade interessante que solicitava às crianças alguma concentração. Como afirma Spodek e Saracho (1998),

“ensinar bem as crianças pequenas requer mais do que saber como mantê-las seguras e arranjar actividades interessantes. (...) e também como transmitir este

conhecimento de forma adequada às crianças de uma turma em particular, para assegurar que elas alcancem os objetivos do programa.” (p.23)

No seguimento da aula os alunos fizeram um trabalho de expressão plástica onde misturaram as cores primárias de forma a resultar a cor verde e preencheram uma imagem de um desenho com as suas dedadas.

Na atividade do subdomínio das artes visuais as crianças puderam experienciar a junção das duas cores primárias que deram origem a uma outra cor nova, que não era esperado por parte dos alunos.

As artes são identificadas como uma das áreas do saber indispensáveis para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do individuo, uma vez que articula imaginação, razão e emoção, traduzindo-se num fator transversal na vida das pessoas (Lameira, Cardoso e Pereira, 2012).

Cada vez mais é necessário dar a conhecer a importância do impacto das expressões no desenvolvimento dos alunos como afirma (Duarte 2007, p.86).

Para além de a área de Expressão Plástica ser integrada no conjunto das atividades artísticas, funcionando como peça de uma “engrenagem conjunta”, ela tem importância estabelecida, objetivos próprios, que coadjuvam na consecução de uma formação pessoal global onde a experiência estética e a fruição da arte são fontes primárias para diversos tipos de cognição, juízo e ação. (p. 51)

Para finalizar a atividade, com a tinta que sobrou as crianças elaboraram um desenho livremente. O desenho de uma criança desta idade segundo Cardoso e Valsassina (1988, p.82), “traduz-se por uma série de formas, como se representasse cada uma delas o valor de palavras espontâneas, narrativas ou descritivas.” Assim, deste modo, as legendas ditadas pelas crianças têm uma enorme importância e devem acompanhar os desenhos, pois só assim o adulto irá perceber o que é transmitido pela criança nesta fase. No fim desta atividade foi questionado à criança as várias figuras dos desenhos e foi escrito junto de cada uma delas o seu significado.

1.2.3. Relato de Estágio 3 (Grupo dos 3 anos)

Esta manhã a atividade realizada foi a dinamização de uma história *O nabo gigante* recorrendo a imagens dos animais da história.

A minha colega de estágio sentou as crianças em semicírculo e distribuiu imagens como se fossem personagens da história para as mesmas interagirem.

As leituras diárias tal como outras atividades são executadas no tapete para um maior conforto e prazer de todos os presentes, pois afirma Cordeiro (2010, p.371), que “as crianças reúnem-se no tapete com a educadora, e aproveita-se o momento, que tem lugar no início da manhã, para dar uma oportunidade de contar novidades (...) e de desenvolver a memorização.”

Salientando a importância da leitura na primeira infância, numa outra perspectiva, como cita Gomes (2000), “(...) a hora do conto ocupa um lugar importante, pelo que julgamos fundamentar elegê-la como umas das atividades capazes, pela sua prática continuada, de proporcionar o desenvolvimento do prazer, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias.” (p.35)

Como afirmam as OCEPE (2016) “Contar histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.” ; “A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa (...)” (p.68-69)

É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura. Elas próprias gostam de recontar as histórias que são contadas pelo educador, a partir de imagens ou outros meios de exploração, criando-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e escrita.

Seguidamente a esta atividade desencadeou-se outra na área do domínio do Conhecimento do Mundo, o tema abordado foi o paladar, esta colega utilizou vários alimentos para que os alunos pudessem provar explorando assim a diferença dos vários sabores.

Referindo a área de Conhecimento do Mundo, tendo em conta grande importância para o desenvolvimento da criança, quando são manuseados objetos reais do nosso quotidiano que fornece maior memorização à criança. Como afirmam Hohmann e Weikart (1997, p.220) um dos modos pelos quais as crianças começam a representar é o reconhecimento de que o som, o cheiro, o gosto ou o tactear de um objeto podem “representar” o objeto quando não está presente ou visível, ou quando está apenas parcialmente visível.

É primordial que na Educação Pré-Escolar se encontre um ambiente estimulador e lúdico, com oportunidades para desenvolver os sentidos, capacidades e habilidades. Quanto maior for o número de participações em experiências físicas, afetivas e sociais, maior será o enriquecimento e desenvolvimento das inteligências da crianças.

O desenvolvimento da criança desencadeia-se segundo as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais que se interliguem para atuarem em conjunto, assim como a aprendizagem da criança se realiza com base nas experiências que esta vive no mundo em que a rodeia.

1.2.4. Relato de Estágio 4 (Grupo dos 3 anos)

Nesta manhã fui eu quem iniciou com a atividade abordando a área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática.

Na primeira área explorei a figura humana com o conteúdo da higiene corporal. Recorri à ajuda de material do nosso quotidiano para fazer um jogo, utilizando um fantoche e cartões de imagens com produtos de higiene.

De acordo com o Ministério da Educação (2009, p. 84), a educação para a saúde e higiene é parte integrante do dia-a-dia de um jardim-de-infância, nestes momentos a criança tem a oportunidade de cuidar da sua própria higiene e saúde e de perceber porque realizam determinadas acções.

A higiene é um fator que deve ser incutido nas crianças, de modo a que estas ganhem o hábito de a praticar regularmente e se for elaborado de forma lúdica, terá mais interesse e fica na memória de uma criança mais facilmente.

Solicitando sempre a ajuda das crianças, estas teriam que me ir dizendo o que era necessário para o fantoche elaborar a sua higiene corporal. Enquanto participavam íamos simulando com gestos para acompanhar os processos de higiene.

Como referem os autores, Pereira e Lopes (2007, p.44), “de facto os fantoches aplicados na sala de aula podem servir para envolver alunos, em aprendizagens diversas através de um método activo que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão” tendo sido, neste caso, o elo de ligação do meio da fantasia para a realidade das crianças.

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.41) “para que as crianças se saibam expressar correctamente, e criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, (...). É importante destacar estas pequenas coisas que fazem toda a diferença, na concentração da atenção da criança.”

O papel do educador é muito importante na aprendizagem da criança e a forma como organizamos a aula e o material a utilizar também. Pois como sustenta Piaget (1969) citado em Hohmann e Weikart (2009) “o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação.”(p.32)

São nestes momentos que a criança também constrói ligações com o educador, tal como a afetividade que se vai construindo através de momentos e de condições

propícias, fomentando atitudes de respeito mútuo lealdade, diálogo, atenção e segurança.

Neste sentido, segundo o mesmo autor, o educador deve ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, seja ela qual for. Tal facto irá permitir que a criança venha a desenvolver sentimentos básicos de segurança e de confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o desenvolvimento emocional. Uma relação afetiva com estas características designa-se segundo Bowlby (1988, p.84) na base de uma relação pedagógica equilibrada entre educador e criança deverá estar a afetividade. A criação de uma relação deste género passa pela forma como o educador interage com a criança.

A escolha do tipo de material com que o educador trabalha com a criança também é muito importante para captar a sua atenção, para o reconhecimento do material assim como referem Hohmann e Weikart (2009, p.37) quando dizem que as crianças “ao explorarem os objectos, aprendem as relações que existem entre elas (...)” ao ter a capacidade de formularem pequenos diálogos entre elas o que os remete para situações rotineiras desenvolverão assim a linguagem e aumento do campo lexical também.

De seguida, foi elaborado um outro jogo onde as crianças, de olhos vendados, retiravam de um “saco mistério” apenas os produtos de higiene e adivinhavam qual a sua utilização. Esses objetos eram colocados posteriormente em caixas que estavam dispostas junto das crianças para que pudesse ser feita a associação da cor ao objeto.

O jogo é uma componente fundamental, que deve ser explorada, com crianças desta faixa etária. Segundo as OCEPE (2016, p.78) “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos.”

Ainda segundo as OCEPE (2016),“(...) o jogo constitui um recurso educativo que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses e motivações das crianças.” (p.48)

Assim, tal como cita Savater (2010, p.35), “o jogo é uma actividade fundamental de crianças e adultos, de todos os seres humanos: o seu caracter livre e, ao mesmo tempo, regado, simbólico, onde se conjugam a tradição e a inovação permanente, converte-o numa espécie de emblema total da nossa vida”.

O jogo é deveras importante para o desenvolvimento da criança, pois esta beneficia de muitas vantagens tais como interiorização de regras mais facilmente, ensina a criança a saber ganhar e perder, a trabalhar em cooperação.

1.2.5. Relato de Estágio 5 (Grupo 4 anos)

A educadora cooperante utilizou o material didático para fazer uma atividade, os blocos lógicos, para fazer a abordagem das tabelas de dupla entrada.

Este material permite que numa primeira abordagem as crianças o explorem livremente, brincando e construindo, de acordo com a sua imaginação. Aprender a brincar, tornando as atividades lúdicas, este material permite ao educador transformar o que é difícil e sério numa brincadeira orientada e lúdica.

Segundo Botas (2008,p.27), “o material não estruturado é aquele que ao ser concebido não corporizou estruturas matemáticas, e que não foi idealizado para transparecer um conceito matemático, não apresentando, por isso, uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade do professor”, pelo oposto o material estruturado e como refere o mesmo autor “é aquele que apresenta concepções matemáticas já determinadas, como por exemplo: 1.º Dom, Blocos Lógicos...”

Para Figueiredo (2004), “o trabalho com os blocos lógicos permite justamente extrair abstrações a partir de atividades concretas e lúdicas, divertindo a criança e desenvolvendo algumas das suas habilidades intelectuais, como raciocínio, observação, atenção e memória.” (p.146)

A educadora começou por pedir às crianças para se sentarem no chão em semicírculo e com a utilização de giz desenhou na frente das crianças os quatro atributos deste material, como indica a fig.1; a espessura, a cor, o tamanho e a forma.

Após ter sido feita a revisão destas características, a educadora desenhou por baixo, sem apagar os atributos, a tabela de dupla entrada. Nesta tabela a educadora trabalhou vários aspetos dos blocos lógicos, em simultâneo, com as crianças onde ia mudando a estratégia de jogo sempre que colocava um novo desafio.

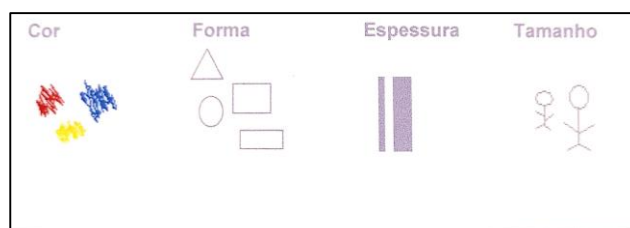


Figura 1 – Atributos dos blocos lógicos

O desenho é, por excelência, uma atividade estimulante e todas as crianças terão prazer e curiosidade no que a outra pessoa irá realizar, será para estas uma descoberta. Como afirma Sousa (2003b), “o desenho não é uma arte, mas uma

atividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula” (p.199)

Abordando sucintamente o desenho elaborado pela criança, esta afirma a sua personalidade pois ela expressa-se, também aprende a desenvolver a sua paciência a perceber o desenho que tem em mente para o passar para a folha e também desenvolve a sua capacidade artística, a sua criatividade: pois o desenho deixa lugar para a imaginação. Não só para representar as personagens e objetos mas também para verbalizar o que a criança conseguiu.

Durante este estágio pude observar várias educadoras a elaborar várias atividades de forma variada com os mesmos conteúdos e pude observar que foram bastante diferentes umas das outras. Esse modo de ensinar só depende do empenho de cada uma das educadoras, da personalidade, do grupo em questão, entre muitas outras características. Como mencionam Mendes e Delgado (2008) são os educadores que encontram estratégias que envolvam as crianças e estas adquirirem conhecimento de forma simples e didáctica. (p.11)

Como refere Zabalza (1998) o educador tem como função “(...) providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição”. (p.127) O educador deve planear as atividades de forma organizada para poder ter em conta aspetos como estimular os seus alunos, desenvolver as suas capacidades e motivá-los direcionando-os ao que é suposto em cada conteúdo.

Como afirma Loughran (2002), citado por Flores e Simão, 2009, “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adoptar uma perspectiva de investigadores.” (p.34) E é esta perspectiva que o aluno deve ter perante o que é possível observar durante estes estágios. Adquire-se alguma prática, estratégias, formas dinâmicas de abordar os temas lecionados. Pois com toda esta observação e investigação durante este estágio, trabalhando diariamente com pessoas totalmente distintas, como futura educadora posso definir futuramente a linha que vou querer seguir na vida profissional.

1.2.6. Relato de Estágio 6 (Grupo dos 4 anos)

Esta atividade no grupo dos 4 anos foi abordada por mim cujo tema foi a televisão na área de Conhecimento do Mundo, por ser dia mundial da televisão, assim todas as áreas lecionadas tiveram centradas neste tema.

Neste sentido, é necessário promover, desde logo, “o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve.” (Gusdorf, 2006, p.58)

Contudo, segundo Brown (2006) é importante que os alunos sejam expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas, de modo a formarem um “todo coerente, implicando uma concentração das experiências da aprendizagem” (p.38). Em educação, torna-se igualmente essencial que os educadores\professores em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacomunicativos. Só assim o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a, simultaneamente desenvolver uma mentalidade, aberta em relação aos outros. (Pombo, Guimarães e Levy 1993, p.31).

Primeiramente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi dinamizada uma história infantil, na qual elaborei uma adaptação da história original *O rapaz que vivia na televisão* de Matilde Rosa Araújo. Esta história foi apresentada às crianças, numa televisão feita de cartão que está representada na fig.2.



Figura 2 – Televisão feita em cartão

Sendo por isso fundamental que, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças contactem com uma diversidade de objetos/materiais e situações/contextos que as estimulem e auxiliem no desenvolvimento da sua cognição, pensamento e aprendizagem, facilitando a compreensão do mundo que as rodeia. Reconhecendo a necessidade e a importância da experiência e da manipulação para a descoberta da realidade pela criança e, conseqüentemente para a aprendizagem, Vygotsky (2009) reafirma a importância da ação e da interação da criança com o meio e com os objetos,

isto é, da experiência para a construção do conhecimento, declarando: “quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (p. 17).

A escola deve proporcionar a oportunidade de a criança continuar a descobrir o mundo “a pensar e interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza” (Condessa, 2009, p. 28), investindo na organização e gestão adequada do ambiente de aprendizagem (tempo e espaço), na interação e na relação pedagógica, bem como na construção e gestão de materiais pedagógicos adequados, visando a promoção intencional de experiências de aprendizagem integradoras e significativas.

Ter contacto com a literatura nos primeiros anos de vida é essencial para proporcionar à criança novas experiências, bem como os meios indispensáveis para o desenvolvimento da sua personalidade. “A audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (Almeida, 2002, p. 140). A leitura e exploração de histórias vai permitir à criança a aquisição de valores que serão vantajosos ao longo da sua vida e podendo ainda possibilitar o seu desenvolvimento absoluto. Quando a criança toma atenção ao que o narrador de histórias lhe está a apresentar, está atenta a todos os pormenores contidos no texto e nas ilustrações, o que posteriormente leva ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e à compreensão da criança” (Almeida, 2002, p. 140).

Segundo Magalhães (2008) reforçando a ideia:

“a criança é um leitor peculiar, com reduzidas competências básicas de acesso aos textos literários e sem hipóteses de autonomia na escolha. Como, hoje em dia, as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar é imprescindível que Educadores, Professores, que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária.” (p.55)

Seguidamente, já sentadas à mesa as crianças tiveram oportunidade de explorar o tema da soma, onde lhes foi dado alguns puzzles com imagens para serem completadas. Assim que o puzzle estivesse completo teriam que fazer a respetiva representação numérica utilizando pequenos pedaços de esferovite.

Eram elaboradas as operações em conjunto com as crianças, no quadro e era solicitada a ajuda dos alunos para esta representação.

Achei interessante levar este material para as crianças manipularem por ser diferente do habitual. Assim realizaram no concreto com aquele material e depois passaram à indicação com os números reais. Segundo Reys (1971), citado em Moreira e Oliveira (2003), os materiais manipuláveis são “objetos ou coisas que o aluno é capaz

de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia.” (p.193)

Serrazina e Oliveira (1999) reforçando esta ideia Abrantes:

O raciocínio informal e intuitivo deve ser privilegiado nos primeiros anos de escolaridade e sempre que um conceito se alarga, porque ajuda os alunos a atribuírem significado à matemática. Materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente.
(p. 47)

A revisão de conhecimentos é bastante importante, assim como a manipulação de materiais. A junção das duas é uma boa forma de desenvolver a capacidade de memorização dos alunos sem relembrar conceitos já adquiridos, como defende Aguera (2008), “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares.” (p.25).

1.2.7. Relato de Estágio 7 (Grupo 4 anos)

Esta manhã de estágio foi particularmente especial para os alunos pois iam ter um teatro circense na escola. As crianças estavam muito agitadas e olhavam para tudo com bastante curiosidade.

É importante para a criança viver novas experiências e que essas sejam valorizadas e lembradas no crescimento da mesma, influenciando-a de forma positiva. Muitas dessas experiências as crianças adquirem no simples brincar pois a brincar experimentam e conhecem o mundo e aprendem a lidar com ele e com as outras pessoas com quem contactam.

Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem a autonomia e a autoconfiança. Escolhem brincar, escolhem não brincar, a pares, sozinhos, com este ou aquele brinquedo. Abandonam propostas dos adultos para irem para outra área da sala, para irem ver um livro ou brincar com outro material. Repetem brincadeiras, experimentando novas combinações, praticando o que Sarmiento (2003, p.43) designa tempo recursivo. Este conceito está relacionado com a capacidade da criança para ter um olhar novo, cheio de possibilidades sobre as coisas existentes, um universo onde é sempre possível “recomeçar tudo de novo, cantar mais uma vez, brincar mais um pouco, como no mundo da Alice no País das Maravilhas” (Sanches e Silva, 2016, p.500).

Quando se fala em teatro, o primeiro pensamento que surge é o teatro convencional, em que tudo acontece num só espaço cénico. Mas o teatro que foi apresentado às crianças, não se enquadrava de tal forma dentro dessas características

pois era uma atuação não verbal onde apenas utilizavam a expressão corporal para transmitir mensagem.

De acordo com Martins (2006, p. 11): “O teatro é uma área específica do conhecimento humano, e que as suas atividades características proporcionam a transcendência do mundo real para o mundo do sonho, da fantasia: um espaço fértil para novas experiências.”

Segundo as OCEPE (2016, p. 53), “a observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Proporciona ainda um diálogo no grupo, que permite explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações.”

Assim, a comunicação faz parte do dia-a-dia e as formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio podemos comunicar. Como refere Vieira (2000), “os nossos gestos, o olhar, as mãos, a expressão facial”, a chamada comunicação não verbal pode passar na mesma a mensagem que se pretende transmitir.” (p.15)

Segundo as OCEPE (2016, p.51-p.52) as diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio, são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças, desenvolvendo a criatividade, o sentido estético e a apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais.

As crianças sentaram-se por idades á frente do cenário. A peça foi acompanhada sempre com música, onde as crianças mais novas estavam um pouco assustadas com o género musical.

Como cita as OCEPE (2016, p. 58-59), “a música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais.”; “O contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música;”.

A música foi um fator essencial nesta peça, pois tudo girava à sua volta e era esta que dava grande impacto a todas as cenas. A música é uma arte que define a personalidade da criança e a ajuda a desenvolver as diversas habilidades, proporcionando assim momentos de interação e lazer. Segundo Sousa (2003b), “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade.” (p.18)

Foi uma manhã diferente que cativou algumas das crianças e proporcionou um dia bastante interessante.

1.2.8. Relato de Estágio 8 (grupo 4 anos)

No dia de hoje as crianças elaboraram algumas construções com o 3.º Dom de Froebel, tal como a construção da cama e da coluna. Ao fazer as construções a educadora foi contando uma história sobre a sua manhã, pois é costume haver diálogo entre alunos e educadora sobre situações rotineiras com as famílias.

A comunicação por parte do adulto é muito importante em qualquer faixa etária da criança. Pelas duas salas que já passei, verifiquei que as educadoras falam bastante com as crianças, estas conversas tem grande importância sobre a criança, pois ajuda a no desenvolvimento do vocabulário, na sua dicção ao contar acontecimentos do seu dia-a-dia e da mesma forma integrar essa criança no seu grupo\turma, como meio de socialização.

Martins e Niza (1998) reforçam esta ideia, “o educador começa por pedir às crianças que contem acontecimentos do seu dia-a-dia e conversa sobre eles com o grupo.” (p.83)

Os Dons de Froebel foram criados por Friedrich Froebel, que criou dez dons, porém na metodologia João de Deus apenas são trabalhados os primeiros cinco dons. Segundo Caldeira (2009), Froebel “reforçou a importância de espaços agradáveis, do treino da destreza física, de actividades individuais e em grupo para o desenvolvimento da criança. Um dos principais princípios da pedagogia froebeliana é o da «auto-actividade livre».” (p.238)

Este material educativo, o 3.º Dom “é composto por 8 cubos guardados dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo. Estes pequenos cubos (8) estão dispostos de forma organizada e dão origem a regras de execução do jogo que deverão ser cumpridas” como refere Caldeira (2009, p.248).

Com este dom e, em qualquer construção, todos os cubos têm de ser utilizados. A autora acima mencionada refere que um dos fatores importantes deste material é a forma como este é usado, bem como a postura da criança “costas direitas; uso das duas mãos; utilização dos dedos indicadores e polegar em forma de pinça (...); fazer as construções da esquerda para a direita (...); não destruir.” (p.248)

Numa aula, devemos seleccionar três ou quatro construções com o auxílio de uma história, permitindo à criança fazer raciocínios matemáticos. E, deste modo, a criança concretiza os seus cálculos, manuseando as peças. Todas as construções deste Dom têm o objetivo de desenvolver a linguagem, o vocabulário e o cálculo mental.

A manipulação de materiais como os Dons de Froebel segundo, Ponte e Serrazina (2000), (citados por Caldeira 2009), afirmam que a manipulação “devidamente

orientada, pode “facilitar” construção de certos conceitos (...) permitindo assim a sua melhor estruturação” e conseqüentemente facilitar o processo ensino/aprendizagem. (p.18)

Na verdade, este material também é propício no desenvolvimento do cálculo mental. Ribeiro, Valério e Gomes (2009) demonstram a importância crucial do cálculo mental nos nossos dias, destacando o facto de ele ser frequentemente usado por qualquer pessoa nas mais diversas situações do quotidiano, pois, com efeito, ele está presente quando se trata de calcular dinheiro, tempo, distâncias e em muitas outras situações concretas de resolução de problemas. Quando um aluno tem desenvolvidas as competências de cálculo, consegue manter uma relação diferente com os números, mais informada e esclarecida, que lhe permite jogar com eles do modo que melhor se adequa ao problema que pretende resolver. Assim torna-se claro que “o cálculo mental é um elemento crucial da numeracia, o qual a criança deve ser capaz de usar com confiança” (Ribeiro, Valério e Gomes, 2009, p. 4).

Segundo Morgado (1999, p.48) salienta que “a participação dos alunos nas salas é algo fortemente valorizado e que importa potenciar em termos pedagógicos. Neste contexto, a exposição, a colocação de questões e a sua discussão pode revelar um nível interessante de eficiência e economia.” Estas estratégias foram uma constante na intervenção inicial da educadora antes das construções.

Ao longo de todo o estágio pude observar que todas as crianças mostravam grande interesse em trabalhar com qualquer tipo de materiais referentes aos dons de Froebel.

O contacto com a área da Matemática no jardim-escola é muito importante pois segundo as OCEPE (2016, p.77), “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano.”; “Se a aquisição de capacidades matemáticas faz parte do desenvolvimento da criança, a aprendizagem da matemática assenta não só na apropriação de determinadas noções matemáticas, mas também no despertar de interesse e curiosidade que levem a criança a desejar saber mais e a compreender melhor.”(p.86)

Após o trabalho pedido pelas educadoras é importante que as crianças possam explorar para terminar a atividade. Não observei muitas vezes este tipo de exploração por parte da criança pois não havia muito tempo durante a manhã para o fazerem.

1.2.9. Relato de Estágio 9 (Grupo dos 5 anos)

Esta atividade teve como objetivo a leitura e dinamização de um conto infantil, *Há coisas assim...e outras histórias* de António Torrado. Seguidamente com a ajuda das crianças, recontámos a história só com imagens que retratavam a árvore da história.

O objetivo deste exercício era apelar á memorização da criança, pois teriam que organizar essas mesmas imagens e contar o que nelas se passou.

Segundo as OCEPE (2016, p.53) o papel do educador é explorar com as crianças temas, personagens e histórias que as imagens contam e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual.

Quando o educador está a dinamizar uma história, terá que cativar a atenção das crianças e verificar se o silêncio está presente. Isto porque, esta turma é muito indisciplinada e complicada de controlar logo deve-se usar várias estratégias de comportamento.

De acordo com Sim – Sim, Silva e Nunes (2008, p.37):

saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem. Na sua prática educativa, o educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de atividades que os ensinem a saber escutar.

Como refere Ruivo (2009), compete ao educador dinamizar individualmente as palavras tornando-as interactivas e inseridas em contextos próprios das crianças que lêem, independentemente do espaço geográfico onde se encontram. (p.342)

Para Howmann e Weikart (2009, p. 75), “quando os adultos saúdam as crianças com prazer e respeito, as crianças, habitualmente, respondem em consonância.” A leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser uma prática recorrente e uma forma de prazer por parte do ouvinte, uma vez que possibilita a promoção da leitura e a emergência do código escrito.

Na aprendizagem das crianças, tal como é referido pelos autores anteriores é essencial essa dinamização de leitura para incentivar e cativar as crianças a uma habituação.

Após a leitura e interpretação desta, retirei algumas palavras da história contada às crianças para fazer a leitura preparatória das mesmas.

Todos os dias as crianças do grupo dos 5 anos, utilizam os cadernos de escrita de forma a acompanhar a aprendizagem da leitura e dos grafemas das letras que vão aprendendo. Referem Rebelo e Atalaia (2000), que:

Aprender a escrever significa adquirir o domínio de três níveis fundamentais: o nível da representação da realidade, o nível de código próprio da escrita e o nível de ajustamento gráfico-motor. A passagem do domínio da oralidade à escrita depende na sua maior parte, na sincronização dos três níveis. (p.105)

Diariamente, enquanto os grupos vão ler junto da Cartilha Maternal, a restante turma permanece nos seus lugares a aprender a escrever as letras. Não devemos apenas chamar um grafismo, pois as crianças já sabem como se chama determinada letra, posteriormente aprendem a desenhá-la. Afirmam Beard, Siegel, Leite e Bragança (2010) que:

De um modo geral, assume-se que, nos sistemas educativos a nível mundial, um dos objectivos centrais da escolarização é ajudar os alunos a aprender a ler e a escrever. (p.14)

Existem diversos métodos que ajudam as crianças a aprender a ler e a escrever mas, o que interessa realmente é que se promova e encoraje na criança uma série de prespetivas que, segundo os mesmos autores, passam por conseguir compreender o mundo que os rodeia, perante o crescimento, face à literatura e à reacção da imaginação e, ainda, conseguir manipular e utilizar a informação existente.

O processo de ensino baseado no método João de Deus, segundo Carvalho (1997, p.16), tem como particularidade a criança aprender ao seu ritmo e tendo em conta as suas capacidades afinal o ser humano não adquire as mesmas capacidades nem os mesmos níveis de conhecimentos.

Segundo Mata (2008), “um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita” (p.46). Não se trata de uma aprendizagem formal da escrita, mas sim de dar oportunidade às crianças para explorarem e experimentarem a escrita “de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008, p.43).

Existem diferentes métodos de leitura pelo mundo fora, em que o objetivo de todos eles é que as crianças aprendam a ler e a identificar os símbolos, tal como referem Beard et all (2010):

Nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se. Três condições são necessárias a esta aprendizagem: ser-se exposto regularmente aos seus símbolos, estes serem apresentados em sequências espaciais e temporais seleccionadas e organizadas de maneira a representarem validamente a linguagem, e alguém (...) saber fazer compreender o que os símbolos simbolizam e quais são as chaves da sua estruturação. (p.5)

Compreende-se portanto, que qualquer que seja o método de leitura, ele tem de cumprir estes três parâmetros para que a criança consiga aprender a ler positivamente e sem qualquer problema.

Um desses métodos, e o que se utiliza nos Jardins-Escola, é o método de leitura João de Deus, no qual e como refere Ruivo (2009):

João de Deus torna como elemento estruturante a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa. (p.80)

O Método de Leitura João de Deus – Cartilha Maternal é iniciado na faixa etária dos 5 anos e, como refere a autora anterior faz com que as crianças consigam “adquirir, atempadamente, a competência da leitura. O Método respeita o ritmo de trabalho e aprendizagem de cada criança porque é organizada de forma sistemática e lógica” (p.42).

Todos os dias as crianças realizam a leitura, lendo palavras na Cartilha Maternal João de Deus. Segundo Ruivo (2009) o facto de a Cartilha estar presente nas salas de aula, em forma de exemplar grande permite à criança um contato diário com a mesma. Existe ainda um guia prático da Cartilha Maternal, que não é para as crianças, mas sim para as educadoras e professoras perceberem as linhas deste método.

Segundo Carvalho (1997), saliento algumas das linhas de força presentes neste método:

“Apresentação de uma leitura por dia para que possa ser bem conhecida e identificada; apresentação criteriosa do alfabeto que serve a língua portuguesa; o exercício de ler é dinâmico, interactivo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança; respeita o ritmo individual de cada criança; as letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras.” (p.92)

1.2.10. Relato de Estágio 10 (Grupo dos 5 anos)

Na atividade deste dia, a área abordada foi o domínio da Matemática com o material Geoplano.

É importante que o educador tenha conhecimento sobre os materiais manipulativos e saiba manuseá-lo de diversas formas, utilizando todos os possíveis exercícios para uma exploração integral deste material por parte da criança. Como afirmam Mendes e Delgado (2008, p.10): “é importante que as crianças sejam envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. “ Este reconhecimento é aplicado na composição de imagens que fiz com esta turma.

Foi uma aula surpresa onde optei assim por trabalhar algo diferente dos habituais percursos, escolhi assim a representação de figuras geométricas e a composição de figuras repetidas.

De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “As primeiras experiências das crianças são geométricas e espaciais, ao tentarem compreender o mundo que as rodeia, ao distinguirem um objecto de outro e ao descobrirem o grau de proximidade de um dado objecto.” (p. 70). Estes acrescentam que quando as crianças se movem de um local para outro estão a utilizar ideias espaciais e geométricas para resolverem problemas, relação com a geometria que se prolonga toda a vida, em muitos outros domínios do nosso quotidiano. Estas experiências geométricas informais devem ser aproveitadas e relevadas na aprendizagem da geometria. Jones (2002) argumenta que “o estudo da geometria contribui para ajudar os alunos a desenvolver as habilidades de visualização, o pensamento crítico, a intuição, a perspectiva, a resolução de problemas, conjecturar, raciocínio dedutivo e argumentação lógica.” (p. 125). O autor confirma a ideia de que o raciocínio espacial é importante em outras áreas curriculares, como as ciências, a geografia, a arte e as tecnologias, ou seja, que ao desenvolvermos este tipo de raciocínio estamos a interligar as diversas áreas do saber, a atuar de uma forma interdisciplinar e integrada.

Segundo Caldeira (2009, p.409) “na utilização do Geoplano é importante que o professor desenvolva aulas com lógica e sequência tendo em consideração os programas, a idade dos alunos e o seu ritmo de trabalho”. E ainda, que este pode ser: “um recurso manipulativo, para a observação e análise de figuras geométricas.”

Para uma atividade funcionar da forma que esperamos e planeamos segundo Marques (2001, p. 107), “é importante que as crianças estejam bem organizadas pela sala, consoante o que se for fazer, e que crucialmente observem o que a educadora solicita ou exemplifica. Quando as crianças não visualizam correctamente o educador, gera, conflito entre elas e o ritmo do trabalho perde-se”.

Seguindo a perspectiva do autor anterior “A disciplina depende, em grande parte, de uma boa organização da sala de aula, e de uma adequada gestão de tempo” (p. 107).

Segundo Nóvoa (1992, p.30) após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. São nas reuniões pós-aula e não só que o educador faz a reflexão do que fez e do que poderia ter melhorado, da sua metodologia de sala de aula para a turma em questão, entre outros aspetos.

As crianças na idade pré-escolar devem ser submetidas a certas regras de comportamento, normas de saber estar em sociedade, regras de boa educação e de cidadania. Se as crianças não adquirirem estes valores no seio familiar, então cabe ao educador desenvolver essa tarefa pois é a base do crescimento. Esta turma como já referi anteriormente, no geral, necessita de um acompanhamento por parte da escola para adquirir este tipo de regras e comportamentos, e é em turma que este trabalho deveria ser elaborado. De acordo com nº46/86 de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo, referente ao 3.º artigo, cita que todo o sistema organiza-se de forma a:

“contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade. Da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;”

Por vezes, em certos casos, o educador deve ter em conta o que é mais importante para o seu público-alvo e tomar as decisões mais acertadas para um melhor desempenho da parte dos alunos, nem que para isso necessite atrasar um pouco o nível de conhecimentos e dar a conhecer à criança certos elementos que irão definir a sua personalidade no futuro.

CAPÍTULO 2

2.1. Descrição do capítulo

Neste capítulo, abordarei o tema das planificações. Apresentarei seis planificações correspondentes à Educação Pré-Escolar. Estas atividades foram elaboradas para as variadas faixas etárias do ensino pré-escolar, respetivamente, 3 anos, 4 anos e 5 anos.

Os planos de aula abordam as três grandes áreas do conhecimento referentes ao Domínio da Matemática e ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como a Área do Conhecimento do Mundo.

Início este capítulo explicando o que significa planificar e a importância da planificação no decorrer do estágio e na realização de cada atividade. Toda esta descrição está devidamente fundamentada com os autores que pesquisei.

2.2. Fundamentação teórica sobre as planificações

É importante que o educador para elaborar uma aula tenha um fio condutor, ou seja, que realize os seus planos de aulas. O autor Zabalza (1994, p.48) explica que planificar está muito relacionado com o modo como se faz e para que serve e ainda quais os tipos de recursos que serão necessários utilizar para uma aula.

As planificações não devem ser vistas como algo estático e rígido, deve porém ser uma previsão que está sujeita a alterações assim como afirma Escuredo (2000, p.48), a planificação implica:

Não existe apenas uma definição de planificação, cada educador elabora a sua com base no grupo em que tem e como ela encara o processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Zabalza (1994), planificar “em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção”(p.47). Processo este que pode ser definido como um conjunto de ideias, uma meta e uma previsão acerca do processo, o mesmo autor refere que:

“Se aclararmos um pouco mais o processo encontraremos: (i) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar: que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; (ii) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; (iii) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do

processo. (...) O primeiro ponto constitui o substracto de decisão, a sua componente racional. Os outros pontos correspondem às três perguntas que Mager define como eixos do esboço de instrução: (i) para onde vou? ; (ii) como chegarei lá?; (iii) como sei que cheguei?” (p.48)

A planificação pode ser elaborada pela escola e adaptada pelo educador ao seu grupo. Cada escola tendo em conta o projeto curricular de Estabelecimento/Escola, é responsável por essa orientação segundo a Circular n.º 17/2007, afirma ser um “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo” (p.2). Existe ainda o Projeto Curricular de Grupo/Turma que é um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.” (p.2) Estas informações são mencionadas na circular anterior.

Um estudo feito por Clark e Yinger 1978 (citados por Zabalza, 1994, p.48) dividiu as planificações em três categorias. A primeira categoria refere-se à satisfação das suas próprias necessidades. A segunda categoria está intrínseca à determinação dos objetivos a alcançar no processo de instrução e a terceira categoria está relacionada com as estratégias de atuação durante o processo de instrução.

Zeichner (1993) é a favor que o docente deva ter uma prática reflexiva, deve fazer uma reflexão dos conteúdos e das metodologias que pretende colocar em ação.

Posto isto, no que se refere à Educação Pré-escolar, é necessário não esquecer que os objetivos que o educador delimita devem estar de acordo com o currículo previsto. Segundo o Decreto-lei n.º 241/2001:

“1- Na Educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Artigo 3.º, p.5572)

Quando o educador/professor realiza o planeamento, existem vários agentes (planeadores de currículos, autores de programas, Professores, alunos, pais e membros da própria comunidade) que procuram saber o porquê da escolha feita. O educador

pode justificar as opções tomadas em função de dois tipos de critérios: a sua viabilidade de execução e o valor ou importância dentro de um horizonte de referência.

A viabilidade de um objetivo está estreitamente relacionada com as condições que permitem executar as atividades, podendo ser realizado por todos os elementos do grupo, permitindo que haja recursos que chegam a todos, para o objetivo ser alcançado.

No decorrer da realização de uma planificação, é igualmente importante ter em atenção à sua qualidade para atingir os fins. Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem que “A justificação do valor e importância de objectivos de ensino-aprendizagem assenta em juízos apreciativos sobre necessidades educativas ou valores essenciais e que se vêm a traduzir, normalmente, nas finalidades ou metas educacionais que se estabelecem” (p. 91).

2.3. Planificações

2.3.1. Planificação de atividades para os 3 anos na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

De seguida apresento o plano elaborado para a faixa etária dos três anos, foi uma atividade na qual foi utilizado o material Blocos lógicos e posteriormente foi elaborado uma tabela de atributos.

No quadro seguinte apresento a planificação que usei para o grupo dos 3 anos. Esta atividade foi elaborada na Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática.

Quadro 2 – Planificação realizada na sala no grupo dos 3 anos

| Plano de Atividade | | | |
|-----------------------------|---|---|---|
| Faixa etária: 3 anos | | | |
| Hora | Componentes | Estratégias | Recursos |
| 30 minutos | <p style="text-align: center;">Área da expressão e Comunicação:</p> <p style="text-align: center;">Domínio da Matemática</p> <p style="text-align: center;">- Atributos dos blocos lógicos</p> <p style="text-align: center;">- Agrupar</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir as peças dos blocos lógicos por cada uma das mesas; • Perguntar o nome do material e os seus atributos; • Apresentar uma tabela de atributos para elaborarmos em conjunto; • Agrupar as peças por cores para terminar a aula. | <ul style="list-style-type: none"> • Blocos lógicos • Tabela de atributos |

Após as crianças estarem sentadas às mesas nos seus respectivos lugares, iniciei a aula com o primeiro procedimento mencionado no plano. Distribuí as peças dos blocos lógicos por cada uma das mesas para que todos os alunos tivessem acesso às mesmas e pudessem manipular e realizar todos os exercícios que, ao longo da minha aula, fui propondo. Como refere Caldeira (2009) “é necessário manipular ‘coisas’ e reflectir sobre o acto de manipular, porque só nesta acepção tem cabimento dizer-se que a matemática entra em jogo quando a criança age sobre as ‘coisas’” (p.364).

Segundo Simons (2007), “os blocos lógicos são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias para que lhes permita o seu enriquecimento”. (p. 17) Este material permite às crianças realizarem as primeiras operações lógicas com a correspondência e a classificação. Permite, também, à criança desenvolver o conhecimento gradual do material e o seu raciocínio lógico e matemático, através da construção de padrões e sequências, da comparação entre as diferentes figuras, entre outras atividade possíveis.

Seguidamente, perguntei qual o nome do material e quais os seus atributos pois para se usar corretamente este material, as crianças têm de adquirir conhecimento prévio sobre as suas diferenças/atributos. Por isso, é sempre importante relembrar em cada aula que se trabalha com os blocos lógicos os seus atributos. Como afirma Caldeira (2009) “ É importante convencionar-se com as crianças um código que lhes permita identificar separadamente cada atributo das peças” (p. 367).

As crianças participaram sem dificuldade neste exercício, foi combinado previamente que quando fosse solicitada alguma pergunta era chamado o respetivo nome da criança, para haver organização e regras na sala de aula. Como nos indica Brazelton e Sparrow (2004, p.13) “ uma criança que se tenha desenvolvido segundo o padrão usual, irá demonstrar que sabe muito bem que está a fazer mal e que é capaz de não o fazer.” Por este facto, a disciplina tem de ser dada à criança desde que nasce, mostrar que existem limites em tudo o que faz, regras que tem de cumprir, pois estes aspetos fazem com que a criança forme “ (...) padrões internos de que irá necessitar ao longo da vida.” (Brazelton e Sparrow, 2004, p.13).

O procedimento seguinte era apresentar uma tabela de atributos para ser elaborada em conjunto. Aferi mais uma vez a importância dos seus atributos tendo em conta uma perspetiva diferente e mais organizada como a tabela. Mesmo sendo uma turma de apenas três anos podem e devem exercitar a lógica tal como menciona Caldeira (2009) “a sua principal função é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação.”(pp. 368-369)

A matemática tem grande importância na primeira infância, pois é nesta fase que é necessário investir nas primeiras experiências matemáticas das crianças no sentido de, desde cedo, desenvolverem atitudes favoráveis face a esta disciplina e confiança nas suas capacidades matemáticas. O educador mais que ninguém tem a responsabilidade de promover a aquisição de competências lógico-matemáticas em crianças em idade pré-escolar.

Como refere Rodrigues (2010), “o reconhecimento precoce da importância da matemática como um poderoso instrumento de comunicação e de interpretação do real, feito de modo lúdico e criativo”; (...) “ajuda as crianças a desenvolverem as suas capacidades neste domínio e a forma como a matemática está presente no nosso quotidiano. (p.76)

As crianças facilmente conseguiram realizar a atividade da tabela, contudo, houve uma ou outra que mostrou alguma dificuldade na escolha dos atributos.

Por fim, como último procedimento, para terminar a aula, foi pedido às crianças que agrupassem as peças por cores para arrumarem o material. Qualquer estratégia é

favorável para arrumar o material usado seja para jogar, brincar ou trabalhar. Neste caso seria oportuno mencionar um dos atributos para finalizar o “jogo”. Como cita Caldeira (2009, p.369), “No caso dos blocos lógicos, o conhecimento físico ocorre quando a criança pega, observa e identifica os atributos de cada peça.”

2.3.2. Planificação de atividades para os 3 anos na Área de Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O plano de atividade apresentado no *Quadro 3* foi realizado para a faixa etária dos 3 anos. Foi uma atividade planificada na Área da Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde existiu a dramatização de uma história.

Quadro 3- Planificação realizada na sala do grupo dos 3 anos

| Plano de Atividade | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| Faixa etária: 3 anos | | | |
| Hora | Componentes | Estratégias | Recursos |
| 30 minutos | <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Dramatização | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula pedindo às crianças para se sentarem no chão • Contar uma história; • Dramatizar a história para as crianças. | <ul style="list-style-type: none"> • Livro de histórias; • Fantoches. |

Como primeira estratégia nesta aula comecei por colocar as crianças sentadas no chão e contar uma história. Optei por dispor as crianças desta forma, pois permite um ambiente mais próximo para contar a história e, também, uma melhor visualização do teatro. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função,

finalidades e utilização, de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização. (p.28)”

Ler e contar histórias às crianças deve ser uma atividade diária. Ouvir contar histórias desperta nas crianças a vontade de aprender a ler.

A história apresentada foi “*Todos no sofá*” de Luísa Ducla Soares, é uma história onde intervêm bastantes personagens e onde é possível pedir constantemente ajuda às crianças para participarem na história.

Santos (2000) defende que “é necessário, então, definir estratégias que possam ser postas em prática no contexto escolar, de forma a tornar a leitura uma actividade suficientemente aliciante para captar o interesse e a adesão dos alunos” (p. 80).

Segundo a afirmação de Lopes (2006) ler para as crianças “constitui uma das mais poderosas formas de desenvolver no sujeito que ouve comportamentos leitores” (p. 64). Este autor refere que “a leitura para as crianças, a expressão verbal correta por parte das educadoras e a exigência de que as crianças construam frases completas é uma das formas mais adequadas de desenvolver a consciência morfosintática” (p. 25).

O segundo parâmetro desta aula consistia em dramatizar a história para as crianças, pois a dramatização de uma história em palco perante uma plateia é um meio para desenvolver várias capacidades. Como refere Vale (2001), através do texto dramático e do espetáculo “as crianças informam-se, formam-se e divertem-se, aprendendo mais sobre si e sobre os outros” (p. 14).

Como confirmam as (OCEPE 2016) neste subdomínio, da dramatização, são abordadas diferentes formas de comunicação e representação que “mobilizam predominantemente os gestos, a voz e o movimento do corpo.” A dramatização com fantoches de vários tipos e formas, facilita a expressão e a comunicação através de “um outro”.

O jogo simbólico, ou brincar ao “faz de conta”, “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados, desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento emocional, como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (p.55-56)

2.3.3. Planificação de atividade para os 5 anos na Área do Conhecimento do Mundo

O plano de atividade apresentado no *Quadro 4* foi realizado para a faixa etária dos 5 anos. Foi uma atividade planificada na Área do Conhecimento do Mundo onde foi abordado as características de um mamífero – o coelho.

Quadro 4 - Planificação realizada na sala do grupo dos 5 anos

| Plano de Atividade | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| Faixa etária: 5 anos | | | |
| Hora | Componentes | Estratégias | Recursos |
| 45 minutos | Área do Conhecimento do Mundo: - Animal mamífero - Coelho | <ul style="list-style-type: none">• Iniciar a aula pedindo às crianças para se sentarem no chão;• Apresentar a imagem de um coelho em tamanho grande;• Revelar as características deste mamífero;• Elaborar um jogo para terminar a aula. | <ul style="list-style-type: none">• Imagens em tamanho grande;• Quadro para expor as imagens das características do coelho;• Cartões de jogo. |

Iniciei esta aula, com as crianças sentadas no chão, isto porque seria necessário ter alguma proximidade com as crianças para que pudessem observar com atenção a imagem que forneci, proporcionando assim um ambiente mais motivador e de proximidade.

Segundo as OCEPE (2016, p.90) o educador deve organizar o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade da criança, disponibilizando diferentes “fontes e meios para apoiar o processo de descoberta, tais como: materiais de consulta (livros, jornais, vídeos, fotografias, internet, etc.)”

Seguidamente, apresentei a imagem em tamanho grande de um coelho, pois não me foi possível levar um animal verdadeiro para a aula então optei por mostrar às crianças uma imagem real para que pudessemos verificar bem alguns aspetos importantes a referir.

Como afirmam as OCEPE (2016) cabe também ao/à educador/a explorar com as crianças temas, personagens e histórias que as imagens contam e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual. “Pois os elementos da comunicação visual são muito diversificados, tal como a cor, a textura, a forma e a proporção natural. Contudo as explorações e o diálogo das crianças e do/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico.” (p. 53)

No próximo parâmetro deste plano, como base nas (OCEPE 2016, p.93), importa revelar às crianças as características deste mamífero referir o quão é imprescindível “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.”

Para aprofundar as suas características tinha imagens diferentes para as crianças poderem observar mais concretamente, como por exemplo, as várias partes do seu corpo, as crias deste animal, o seu tipo de alimentação, o seu habitat, entre outras.

O conhecimento adquirido pelas crianças poderá promover o “desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (p.93)

Estas características podem originar experiências a crianças em idade pré-escolar, permitindo a aquisição de um conjunto de saberes nesta área.

O último parâmetro desta aula foi elaborar um jogo para terminar a aula. Um jogo é sempre uma forma eficaz de terminar uma aula, pois fornece ao aluno a parte prática e lúdica na qual ele tanto espera e dinamiza a aula mudando o ritmo da mesma.

Como considera Neto (1998, p.161), o jogo é uma das formas mais importantes do comportamento humano, desde o nascimento até à morte, sendo essencial na formação da sobrevivência e no processo de desenvolvimento do homem. Neto (1998) considera que “os professores deveriam obter uma formação inicial, contínua e pós-graduada mais consistente e adequada sobre os fundamentos pedagógicos e científicos do jogo no desenvolvimento da criança” (p.167).

2.3.4. Planificação de Atividade para os 5 anos na área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

O plano de atividade apresentado no *Quadro 5* foi realizado para a faixa etária dos 5 anos. Foi uma atividade planificada na Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática onde teve como tema principal o algoritmo da soma.

Quadro 5 - Planificação realizada na sala do grupo dos 5 anos

| Plano de Atividade | | | |
|-----------------------------|---|--|--|
| Faixa etária: 5 anos | | | |
| Hora | Componentes | Estratégias | Recursos |
| 45 minutos | <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>Domínio da Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algoritmo da soma - Algarismos móveis | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir os algarismos móveis pelos alunos; • Apresentar uma história como situação problemática às crianças; • Representar as situações de algoritmo de soma nas mesas com o auxílio dos algarismos móveis. | <ul style="list-style-type: none"> • Algarismos móveis; • Imagem de personagens da história; |

Esta atividade teve como início a distribuição de algarismos móveis pelos alunos como refere o primeiro parâmetro.

Com este material didático é possível apresentar uma forma lúdica de se trabalhar com as crianças em idade pré-escolar. Segundo Caldeira (2009, p.15) citado por Mansutti (1993) “define material didático como um recurso a ser utilizado num processo que combina aprendizagem e formação.” Pois para esta investigadora a palavra “material” são “conjuntos de objetos que constituem ou formam uma obra, uma construção” e instrui como ao mesmo tempo transmite conhecimentos e ensina. (p.17)

Cada vez mais a Matemática está presente no quotidiano. Como tal, é importante que todas as crianças tenham a possibilidade de conhecer e apreciar este modo de pensar que contribui para que se desenvolvam como seres competentes, críticos e

confiantes nas variadas situações que envolvem a Matemática (Moreira e Oliveira, 2003, p.35). Como refere Baroody (2002), é nos “níveis iniciais que é moldada a predisposição para a aprendizagem e uso da matemática e, em muitos casos, fixada para sempre” (p.333).

Segundo a opinião de Moreira e Oliveira (2003, p. 20), isto só será possível se os ambientes educativos criados permitirem “o desenvolvimento da capacidade de analisar e resolver situações problemáticas, bem como saber raciocinar e comunicar matematicamente”

No que respeita o segundo ponto desta planificação refere-se à apresentação de uma história como situação problemática às crianças utilizando imagens das personagens. Desta forma é possível demonstrar um raciocínio mais perceptível às crianças e estruturar o pensamento lógico.

Assim como mencionam as OCEPE (2016, p. 78):

“o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança.

A partir dessas situações a criança é encorajada a explicar e justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático.”

Assim, torna-se essencial compreender o conceito de raciocínio e o modo como pode ser desenvolvido numa sala de educação de infância. Do ponto de vista de Boavida e Menezes (2012), em Matemática, não raciocinamos apenas quando provamos algo. Também raciocinamos ao apresentar razões que justificam ideias ou posicionamentos, ao argumentarmos para nos convencermos, ou para convencer outros, da plausibilidade de conjecturas que enunciamos e da razoabilidade de afirmações que fazemos ou ao procurarmos explicar a coerência entre o que se aceita como válido e as suas consequências. (p. 289)

Para finalizar é mencionado o último ponto que diz respeito à representação das situações de algoritmo de soma nas mesas com o auxílio dos algarismos móveis.

Enquanto foram explicadas as situações problemáticas no quadro com a ajuda das personagens e dos algarismos móveis, as crianças sentadas nos seus lugares, faziam a representação em simultâneo.

Como afirmam as OCEPE (2016) “resolver e inventar problemas são duas formas facilitadoras do processo de apropriação e de integração das aprendizagens matemáticas.” (p.78) Pude experienciar alguns casos de crianças com dificuldade em resolver problemas apresentados apenas oralmente, assim é importante que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos.

A criança em idade pré-escolar desenvolve as suas competências de cálculo através do contacto com materiais concretos, estas primeiras operações matemáticas são realizadas através de cálculos por contagem mencionando a opinião destes dois autores Castro e Rodrigues (2008, p. 87).

Segundo a opinião destes autores, Treffers e Buys (2001) citado por Raimundo (2015), percebe-se que existem três níveis de cálculo a desenvolver no ensino pré-escolar: 1º Cálculo por contagem: apoiado, sempre que necessário, por materiais que permitam a contagem (contagem um a um); 2º Cálculo por estruturação: apoiado em modelos adequados, sem necessidade de recorrer à contagem (contar de dez em dez; contar através do dez e decompor parcelas); 3º Cálculo formal: com a utilização dos números como objetos mentais para atingir competências de cálculo inteligentes e flexíveis, sem necessidade de recorrer a materiais estruturados (p.149).

Neste caso recorrendo à opinião anterior, nesta aula foi utilizado o último parâmetro do cálculo formal e a representação foi efetuada com os algarismos móveis.

2.3.5. Planificação de atividades para os 4 anos na Área de Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O plano de atividade apresentado no *Quadro 6* foi realizado para a faixa etária dos 4 anos. Foi uma atividade planificada na Área da Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita onde teve foi dinamizada uma história.

Quadro 6 - Planificação realizada na sala do grupo dos 4 anos

| Plano de Atividade | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| Faixa etária: 4 anos | | | |
| Hora | Componentes | Estratégias | Recursos |
| 45 minutos | <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teatro de Sombras - Dinamização de uma história | <ul style="list-style-type: none"> • Sentar as crianças em semicírculo de modo a que ficassem próximas do “fantocheiro;” • Dinamizar uma história infantil utilizando sombras chinesas; • Solicitar às crianças o reconto dessa história utilizando imagens temporais da mesma. | <ul style="list-style-type: none"> • Livro de Histórias; • Fantocheiro; • Sombras chinesas; • Imagens da história. |

Esta atividade planificada consistiu na dinamização da história de sombras chinesas. Comecei por sentar as crianças em semicírculo de modo a que ficassem próximas do “fantocheiro”.

A dramatização do conto de histórias através da realização de teatro de fantoches ou sombras chinesas, de acordo com Sousa (2003a), contém características das quais se destacam: satisfação de necessidades, criatividade, ludismo, interação social, dinâmica de grupo, cooperação, desenvolvimento da personalidade, entre outros. Podendo assim dizer que contem um enorme valor pedagógico.

São muitos os autores que defendem que a literatura infantil constitui um papel determinante, no desenvolvimento integral da criança, na medida em que fomenta a sua

imaginação, afetividade e curiosidade. Sim-Sim et al (2008, p. 12) dizem ser de extrema relevância “proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças”.

Destaco a importância da leitura de textos literários em sala de aula, pois conforme Amarilha (2001) “a Literatura desenvolve na criança uma atitude positiva para com a aprendizagem, com a sala de aula, com a escola, pois o lúdico é estimulante, apaixonante, envolvente e mobilizador”.

Dinamizar uma história infantil utilizando sombras chinesas é uma forma diferente de apresentar às crianças e possivelmente elas não estão muito familiarizadas com a dinâmica, em certa parte foi algo novo para eles o que os atraiu ainda mais. Por outro lado como não estava visualmente presente na frente das crianças, elas aproveitavam sempre para falarem ou para rirem mais à vontade umas com as outras.

Segundo os mesmos autores “para que as crianças se saibam expressar correctamente, é criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, (...). É importante destacar estas pequenas coisas que fazem toda a diferença, na concentração da atenção da criança. (p.41)

Findei esta aula solicitando às crianças o reconto da mesma história utilizando imagens temporais da mesma, apelando assim à memorização. Foi um exercício bastante interessante para este grupo na medida em que todos queriam colaborar e intervir.

2.3.6. Planificação de atividades para os 4 anos na Área do Conhecimento do Mundo

O plano de atividade apresentado no *Quadro 7* foi realizado para a faixa etária dos 4 anos. Foi uma atividade planificada na Área de Conhecimento do Mundo onde foi abordado um grupo pertencente á roda dos alimentos.

Quadro 7 - Planificação realizada na sala do grupo dos 4 anos

| Plano de Atividade | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| Faixa etária: 4 anos | | | |
| Hora | Componentes | Estratégias | Recursos |
| 1 hora | <p>Área de Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer um grupo da roda dos alimentos - Espetadas de fruta | <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir uma folha com a roda dos alimentos semi preenchida e os respetivos frutos para poderem colar; • Solicitar às crianças para virem ao quadro colar imagens de frutos; • Pedir às crianças para associar as imagens aos frutos verdadeiros e colocá-los numa cesta; • Elaborar espetadas de frutas com aa ajuda das crianças em grupos para poderem comer. | <ul style="list-style-type: none"> • Folhas com a imagem de uma roda dos alimentos semi preenchida; • Imagens de frutos; • Cola; • Frutos verdadeiros; • Cesta de fruta; • Paus de espetadas; • Pratos de plástico; |

Nesta manhã iniciei a minha atividade com a distribuição de uma folha com a roda dos alimentos semi preenchida e os respetivos frutos para poderem colar.

Conversámos sobre as diferentes partes que constituem a roda dos alimentos, bem como os alimentos que pertencem a cada grupo da roda, muito sucintamente.

Alertei para a importância da alimentação saudável na nossa vida e a importância da água. Também abordei os tamanhos de cada grupo e as quantidades de alimentos que devemos comer.

É importante dar a conhecer todos os alimentos e alertar para uma boa alimentação desde cedo para evitar doenças como a obesidade e a diabetes.

Seguidamente solicitei às crianças para virem ao quadro colar imagens de frutos e fazer a respetiva associação aos verdadeiros frutos e depois que os colocassem numa cesta. As restantes crianças iriam em simultâneo fazendo na sua roda dos alimentos.

A maioria do grupo esteve atento e interessadas. Contudo, todas adoraram fazer a atividade de colar os alimentos na roda. Algumas crianças já dominavam a colagem, outras ainda precisaram de ajuda.

Esta atividade começou a cativar os alunos pois no pré-escolar, o recorte e a colagem são técnicas novas de desenvolvimento da motricidade fina, nas quais estas crianças se estreiam. Segundo Matos (2000) refere:

“A criança só se liberta para as aprendizagens escolares tradicionais- língua, grafismo, cálculo - a partir do momento em que domine a sua mobilidade e coordenação global. (...) A maioria das dificuldades escolares situam-se em problemas de desenvolvimento motor, coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção prática e da estabilidade emotiva-afetiva (...). Só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço temporal vivida, se pode mais firmemente caminhar para outras aprendizagens escolares.” (p.25)

É essencial que se promova nas crianças em idade pré-escolar atividades motoras, formais e não formais, de forma persistente e com intencionalidade educativa para que ocorra um desenvolvimento motor (Neto 2001, p. 57).

Neste sentido Caetano, Silveira e Gobbi (2005) explicam que:

“O desenvolvimento motor é um processo de alterações no nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos é adquirida ao longo do tempo. Esta contínua alteração no comportamento ocorre pela interação entre as exigências da tarefa (físicas e mecânicas), a biologia do indivíduo (hereditariedade, natureza e fatores intrínsecos, restrições estruturais e funcionais do indivíduo) e o ambiente (físico e sócio-cultural, fatores de aprendizagem ou de experiência), caracterizando-se como um processo dinâmico no qual o comportamento motor surge das diversas restrições que rodeiam o comportamento.” (p. 6)

Segundo os mesmos autores, a idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, formas de movimento e primeiras combinações de movimento, que possibilitam a criança dominar seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas) e locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.). (p. 6)

Por último, todos elaboramos uma espetada de frutas. Juntaram-se em grupos para poderem cooperar uns com os outros nesta tarefa. Foi muito divertido e as crianças gostaram imenso.

CAPÍTULO 3

3.1. Descrição do capítulo

Neste capítulo, apresento numa primeira parte uma fundamentação teórica relativa à avaliação, e numa outra, três dispositivos de avaliação, que foram realizados ao longo do período de estágio.

Cada dispositivo será relativo a uma proposta de atividade, sendo estes referentes às seguintes áreas: Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Dentro de cada um destes, foi efetuado uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, a descrição da grelha de avaliação, a apresentação dos resultados em gráfico e, por último, a análise do gráfico.

3.2. Fundamentação Teórica

Para definir a avaliação, não existe um termo único, pois esta é um conjunto de processos fundamentais na aprendizagem, uma vez que, é através da avaliação que um professor consegue estabelecer as relações entre o lecionado e os conhecimentos adquiridos por parte dos alunos. Em concordância com Ferreira (2007):

“A avaliação pode ter diferentes sentidos e ser aplicada em variadas situações e contextos da vida quotidiana, também na educação pode ter finalidades e funções distintas e, por isso, incidir sobre objectos muito diversificados, que vão desde o currículo ao processo de ensino-aprendizagem, aos projectos desenvolvidos na escola, aos manuais escolares, às próprias escolas, etc.” (p.11-12).

Segundo as OCEPE (2016, p.16) avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direccionada para a ação. Para que a informação recolhida possa ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o desenvolvimento do currículo, o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/famílias e outros parceiros, de forma a dispor de um conjunto organizado de

elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e reflectir sobre a sua prática.

O educador reflecte a partir do que observa, possibilita assim estabelecer o progresso das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Também para Gervilla (2006), citado por (Caldeira 2009), “a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser global, contínua e formativa. Esta avaliação permite ao educador compreender que mudanças se produzem, com resultado das diferentes interações, ou que objectivos se devem continuar a propor.”

Esta autora refere ainda que a avaliação “não consiste em fazer juízos de valor, sobre a criança ou sobre os seus trabalhos, mas sim reconhecer informação necessária para apreciar e ajustar eficazmente a acção educativa”.(p. 126)

Neste contexto, Fisher (2004) refere que “avaliação que é feita após o planeamento e a aprendizagem avalia não somente a aprendizagem das crianças, mas também a qualidade de ensino.” (p.35)

Segundo a opinião de Ribeiro e Ribeiro (1990), “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre objectivos atingidos e aquele onde se levantaram dificuldades.” (p. 337)

A avaliação na educação pré-escolar baseada na OCEPE (2016) tem um conceito ligeiramente adaptado aos dias de hoje e “é reinvestida na acção educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes, também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo.” (p.17)

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto) acentua que o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.”

Neste âmbito, segundo a Circular N.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, a avaliação na Educação Pré-Escolar adota uma dimensão formativa. Esta avaliação assenta num processo contínuo, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, concebido para facultar ao aluno e ao docente um “*feedback* permanente sobre o seu desempenho, à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino.” (Bloom, mencionado por Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 343)

A avaliação pode designar-se de avaliação diagnóstica. Esta realiza-se no início do ano letivo, pelo educador, e tem como objetivo a caracterização do grupo e de cada

criança. Com esta avaliação pretende-se “conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa.” Sobre este tipo de avaliação, Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 342) afirmam ainda que “no final do ano letivo e perante uma última unidade do programa, haverá lugar para a avaliação diagnóstica, exactamente nos mesmos moldes em que foi utilizada no começo ou ao longo do ano escolar.”

Deste modo, compete ao educador definir uma “metodologia de avaliação” que lhe possibilite articular os conteúdos do currículo com os “procedimentos e estratégias de avaliação” a aplicar, para obter informação sobre “o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas.”

Para tal, cada educador recorre a técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados, sendo estes de natureza descritiva e narrativa. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p. 4-5)

O outro tipo de avaliação é a avaliação formativa é um procedimento que desenvolve estratégias de intervenção adaptadas às características de cada criança e do grupo, “incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção”. Avaliar obriga a uma observação contínua das evoluções da criança, “indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.” (Circular N.º 4 /DGIDC/DSDC/2011)

Tendbrink (2002) menciona que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257). Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” (p. 259). Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado.” (p. 259)

Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação. (p. 259)

Para a avaliação que desenvolvi, recorri a uma escala, baseada na escala de Likert que vai de 1 a 5 com os seguintes parâmetros:

Quadro 8 - Escala de avaliação de Likert

| |
|-------------------------------|
| Fraco – entre 0 a 2,9; |
| Insuficiente – entre 3 e 4,9; |
| Suficiente – entre 5 e 6,9; |
| Bom – entre 7 e 8,9; |
| Muito Bom – entre 9 e 10 |

3.3. Avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

3.3.1. Contextualização da atividade

A atividade do domínio do Conhecimento do Mundo foi efetuada após o período de estágio no dia 15 de junho de 2012, no grupo dos 3 anos. Esta atividade teve a duração de 20/30 minutos de realização e foi aplicada a uma turma constituída por 25 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 4 crianças.

Esta atividade consistiu na elaboração de três puzzles e foi executada pelas crianças no exterior, na área do recreio.

Iniciei a aula com os alunos sentados nos seus lugares e dei-lhes toda a explicação necessária para a atividade, consistindo na seguinte informação: as crianças tinham de procurar partes da imagem que estavam espalhadas no recreio, cada grupo de 3 crianças tinham uma cor respetivamente e depois trazer para junto das imagens que correspondiam ao desenho dos puzzles completando-os. Teriam de fazer a associar do puzzle á imagem e á cor correspondente no seu verso de acordo com o seu grupo.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

O primeiro parâmetro refere-se à motricidade grossa onde tem o objetivo de avaliar se a criança é capaz de se deslocar no espaço sem dificuldade, utilizando a marcha ou a corrida.

O segundo parâmetro diz respeito à coordenação oculo-manual que define se a criança é capaz de localizar as peças perdidas pelo espaço e também completar o puzzle pedido corretamente.

O terceiro e último parâmetro concentra-se na associação da cor do verso da peça do puzzle á imagem correta previamente afixada no exterior e na associação das peças do puzzle á imagem certa.

No *Quadro 9* da página seguinte será apresentado os parâmetros e critérios de avaliação correspondentes á atividade referida anteriormente.

Quadro 9 - Cotações atribuídas aos parâmetros de avaliação

| Parâmetros | Crítérios de avaliação | | Cotações |
|--------------------------|--|---|-----------------|
| Motricidade grossa | Correr pelo espaço atentamente | 2 | 2 |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| Coordenação oculo-manual | Localizar as peças pelo espaço | 2 | 4 |
| | Completar o puzzle corretamente | 2 | |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| Associação | Associar as peças do puzzle à cor do verso da peça | 2 | 4 |
| | Associar as peças do puzzle á imagem certa | 2 | |
| | Resposta incorrecta | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.3.3. Apresentação e análise do Gráfico

A figura 3 apresenta os resultados da atividade anterior com o grupo dos três anos na Área de Conhecimento do Mundo.

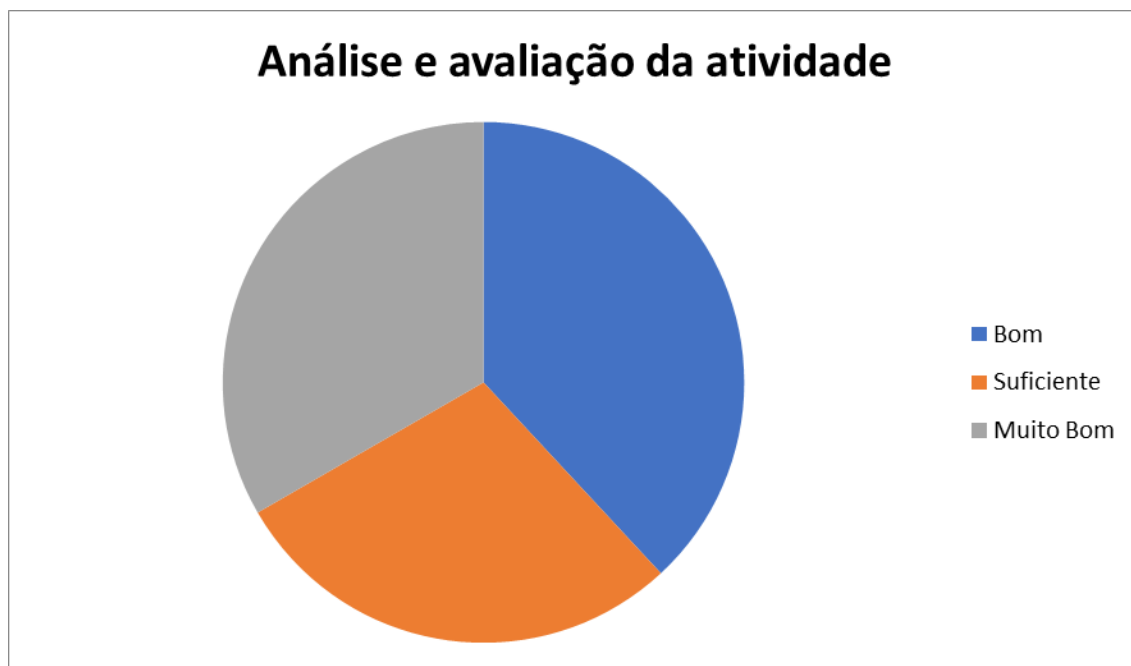


Figura 3 – Gráfico de resultados da avaliação da atividade

Através da análise do gráfico acima apresentado, podemos concluir que, nesta proposta de atividade, 8 dos alunos conseguiram obter uma classificação de Bom, tendo tido na avaliação entre 7,5 e 8 valores.

Seis destes alunos obtiveram o resultado de suficiente entre os 5 e 6,9 valores.

Sete dos alunos obtiveram a totalidade com 10 valores

Este gráfico também demonstra que, nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve insuficiente, ou seja, uma avaliação de 3 a 4,9 valores, nem Fraco, de 0 a 2,9 valores. É importante salientar, o fato de não se ter aferido nenhum Insuficiente nem Fraco.

Com base na grelha de avaliação quantitativa que segue em anexo, posso aferir que, no primeiro parâmetro, todos os alunos, ou seja, os 21 alunos conseguiram-se mover no espaço sem dificuldade.

No parâmetro seguinte, constata-se que 15 alunos localizaram as peças pelo espaço.

As crianças que conseguiram completar o puzzle correctamente foram 16.

Relativamente ao parâmetro seguinte, verifica-se que outros 16 alunos assinalaram corretamente as peças do puzzle á cor.

Por último verifica-se que 18 das crianças conseguiram associar as peças do puzzle á imagem certa.

3.4. Avaliação da atividade da área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

Na atividade do Domínio da Matemática realizou-se no dia 5 de Novembro de 2012, no grupo dos 4 anos, a 25 crianças. Esta proposta de atividade teve como tempo de realização 20/30 minutos e consistiu na elaboração de alguns exercícios e surgiu na sequência dos conteúdos abordados por mim numa aula do Domínio da Matemática.

Nesta aula, recorri a material alternativo e explorei com as crianças a teoria de conjuntos. Relembrei o conceito de linha fronteira e solicitei às crianças que representassem diferentes conjuntos, nomeadamente o conjunto singular e vazio.

3.4.2. Descrição dos parâmetros de avaliação

O primeiro parâmetro solicita que a criança reconheça o que é um conjunto singular para isso terá de colocar uma peça dada por mim no interior do diagrama de Venn.

No seguinte parâmetro pretende-se que a criança seja capaz de colocar 4 elementos no diagrama orientando-se espacialmente.

No terceiro e último parâmetro solicita que a criança tenha a noção de conjunto vazio. Assinalando correctamente.

De seguida, transcreve-se o quadro alusivo às cotações atribuídas à atividade na Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática.

Quadro 10 – Cotação atribuídas aos parâmetros de avaliação

| Parâmetros | Critérios de avaliação | | Cotação |
|---|------------------------|---|---------|
| Reconhecimento de um conjunto singular | Coloca 1 elemento | 3 | 3 |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| Reconhecimento de um conjunto com 4 elementos | Coloca 4 elementos | 3 | 3 |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| Reconhecimento do conceito de conjunto vazio. | Assinalar corretamente | 4 | 4 |
| | Resposta incorreta | 0 | |
| TOTAL | | | 10 |

3.4.3. Apresentação e análise do Gráfico

A figura 4 apresenta os resultados da atividade anterior com o grupo dos quatro anos na Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática.



Figura 4 – Gráfico de resultados da avaliação da atividade

Através da análise do gráfico acima apresentado, podemos concluir que, nesta proposta de atividade, três dos alunos obtiveram insuficiente nesta proposta de trabalho.

Onze destes alunos obtiveram o resultado de suficiente entre os 5,5 valores.

Dois dos alunos da turma conseguiram obter uma classificação de Bom, tendo tido na avaliação entre 7,5 e 8 valores.

E por fim nove alunos classificaram-se com Muito bom, que está entre 9 a 10 valores.

Este gráfico também demonstra que, nesta proposta de atividade nenhum aluno obteve a classificação de Fraco, de 0 a 2,9 valores.

Ao analisar a grelha de avaliação quantitativa, posso aferir que, no primeiro parâmetro, vinte e cinco dos alunos colocaram um elemento no diagrama, não havendo respostas incorretas.

No parâmetro seguinte, constata-se que vinte dos alunos colocaram quatro elementos e os restantes alunos, cinco, tiveram resposta incorreta.

Relativamente ao último parâmetro, verifica-se que onze alunos assinalaram corretamente na identificação do conjunto vazio e catorze alunos tiveram resposta incorreta.

No que respeita às cotações finais, segue em anexo a grelha de avaliação, onde se pode concluir que nove alunos conseguiram a cotação máxima, que respeita a dez valores, dois alunos obtiveram a cotação de sete valores, a maioria dos alunos desta turma, onze crianças, apresentaram uma avaliação entre sete valores, por fim, três alunos obtiveram a cotação de 3 valores, sendo esta a cotação final mais baixa obtida nesta atividade.

Neste sentido, este grupo revelou que, nesta altura do ano letivo em que se encontravam, ainda existia crianças com alguma dificuldade em realizar exercícios deste âmbito.

3.5. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.5.1. Contextualização da atividade

A atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que foi realizada na faixa etária dos 5 anos, no dia 7 de dezembro de 2011 e solicitava que os alunos tivessem de

associar as palavras às imagens e no fim reescrevê-las por debaixo da imagem com letras móveis.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade os parâmetros baseavam-se na identificação e associação das imagens às palavras, pretendendo-se que as crianças lessem as palavras e associassem à imagem.

Tinha como critérios de avaliação os seguintes aspetos: se a criança associou 5 imagens às palavras, 4 imagens às palavras, 3 imagens às palavras, 2 imagens às palavras, associou 1 imagem às palavras ou não associou nenhuma imagem à palavra.

Posteriormente teriam de transcrever as palavras pertencentes às imagens, neste parâmetro pretende-se que as crianças leiam as palavras, associem às imagens e transcrevam a palavra. Assim, foram utilizados os seguintes critérios, a criança transcreveu 5 palavras correctamente, 4 palavras correctamente, 3 palavras correctamente, 2 palavras correctamente, 1 palavra correctamente, não transcreveu nenhuma palavra corretamente.

De seguida, transcreve-se o quadro alusivo às citações atribuídas à atividade de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos parâmetros avaliação

| Parâmetros | Critérios a avaliar | | Cotações |
|---|---------------------------------------|---|----------|
| Identificação e associação das imagens às palavras | Associou 5 imagens às palavras | 5 | 5 |
| | Associou 4 imagens às palavras | 4 | |
| | Associou 3 imagens às palavras | 3 | |
| | Associou 2 imagens às palavras | 2 | |
| | Associou 1 imagens às palavras | 1 | |
| | Não associou nenhuma imagem à palavra | 0 | |
| Transcrição das palavras correspondentes às imagens | Transcreveu 5 palavras corretamente | 5 | 5 |
| | Transcreveu 5 palavras corretamente | 4 | |
| | Transcreveu 5 palavras corretamente | 3 | |
| | Transcreveu 5 palavras corretamente | 2 | |
| | Transcreveu 5 palavras corretamente | 1 | |
| | Transcreveu 5 palavras corretamente | 0 | |
| Total | | | 10 |

3.5.3. Apresentação e análise do gráfico

A figura 5 apresenta os resultados da atividade anterior com o grupo dos cinco anos na Área da Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.



Figura 5 – Gráfico de resultados da avaliação da atividade

Com a análise do gráfico é possível concluir que 11 dos alunos tiveram uma avaliação de Muito bom nesta atividade corresponde aos 9 e 10 valores.

Seguidamente, 7 dos alunos tiveram Bom que está entre os 7 e 8,9 valores. Outros 7 tiveram Suficiente que abarca entre 5 e 6,9.

Apenas dois dos alunos desta turma tiveram insuficiente.

Através deste gráfico podemos verificar que esta atividade foi de baixo grau de dificuldade. É uma atividade que a maior parte das crianças realizam frequentemente sem dificuldade.

Ao analisar a grelha no anexo pode-se verificar que no primeiro parâmetro que aborda a identificação e associação das imagens às palavras, 12 crianças conseguiram associar todas as imagens às palavras, que 3 crianças associaram quatro imagens às palavras, 8 crianças só conseguiram associar três imagens às palavras e 2 das crianças só associou corretamente duas imagens às palavras e que 1 criança associou uma imagem apenas às palavras.

Abordando o parâmetro seguinte da transcrição das palavras correspondentes às imagens, podemos verificar que 5 alunos conseguiram todas as palavras corretamente, que 8 alunos conseguiram transcrever quatro palavras corretamente, que 11 alunos só conseguiram transcrever três palavras corretamente, que 1 aluno apenas conseguiu transcrever duas palavras corretamente e também 1 aluno somente conseguiu transcrever uma palavra corretamente.

CAPÍTULO 4

Projeto As Quatro Estações

4.1. Metodologia de trabalho projeto

Este projeto, “As Quatro Estações”, pretende desenvolver nas crianças o gosto pela música, em particular pela música clássica e igualmente desenvolver a arte plástica. Estes temas foram escolhidos com o intuito de despertar a sensibilidade das crianças para as mesmas. Estas temáticas fazem parte das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, mais concretamente da Área das expressões, nomeadamente, o subdomínio da Música e das Artes Visuais.

A arte é algo difícil de definir, como é defendido por Reis (2003) em que a considera um dos fenómenos humanos mais difícil de definir não só pela riqueza das suas características, mas também pela forma como tem sido encarada ao longo dos tempos. Também estará incluído, nesta fase inicial a relação de educação artística e formação estética, neste ponto e de acordo com Sousa (2003b), a educação artística sublinha a importância que a dimensão artística tem para a educação, pois envolve várias dimensões desde biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de uma forma harmoniosa.

O papel da educação artística segundo as OCEPE (2016), “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. (p.6)”

As crianças antes de entrarem para o jardim-de-infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar:

essa intervenção parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas e garantir o acesso das crianças à arte e à cultura artística. (p.51)

De acordo com Merodio (2000) citado por Montez (2012, p. 56) a educação artística faz com que as pessoas utilizem a sua criatividade, de uma forma em que se possa criar soluções para certos desafios. Referente a este assunto, Marques (2013) transmite-nos a ideia que desenvolver a criatividade é ter uma visão sobre esta e de que forma permite ter uma perceção mais abrangente em contexto educacional, portanto é

necessário um ambiente propício a essa libertação de criatividade e que esta seja reconhecida.

O projeto será desenvolvido ao longo do 2.º e do 3.º período do ano letivo. Para a sua concretização, será escolhido uma atividade do projeto para ser trabalhado durante a semana.

Na fundamentação teórica deste projeto será abordada a metodologia de trabalho de projeto e, de seguida, a Área das expressões, nomeadamente, Expressão Musical e as Artes Visuais.

Posteriormente, enumeram-se os problemas que o projeto se propõe resolver; passa-se aos destinatários, entidades envolvidas, motivação, negociação, objetivos gerais e específicos, planeamento, o qual se encontra dividido em cinco fases. Por fim, abordamos os recursos, produtos finais, avaliação e a calendarização.

O presente projeto As Quatro Estações, tem como objetivo principal sensibilizar as crianças para a escutar a música clássica e ao mesmo tempo ganharem interesse nesses domínios, neste caso em concreto, a Expressão Musical e a Artes Visuais.

4.1.1. Fundamentação teórica

A elaboração deste projeto deverá passar pela construção da ação musical da criança, pela promoção do seu desenvolvimento musical com forte incidência numa prática estruturada e diversificada, com grande influência ao nível do corpo, do espaço (dançar, tocar, criar, escutar). Bem como a acção das artes visuais e sua exploração.

Segundo as OCEPE (2016) “o subdomínio da Música contempla a interligação de audição, interpretação e criação.” Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar e identificar os ruídos da natureza (água a correr, vento, “vozes” dos animais, etc.). (p.58)

Nesse caso, poder-se-ão associar também processos de sistematização de informação que apelem a outras estruturas de pensamento e cognição, complementares da prática musical funcionando em conjunto com a expressão dramática e com a arte.

Segundo Cordeiro (2006), “Estimular o desenvolvimento é bom. Facilitar todas as oportunidades às crianças para que se desenvolvam, é ótimo (...); “Por outro lado, há que não esquecer que a criança tem que gerir o controlo motor, os conhecimentos cognitivos, a memória, a autonomia, a adaptação psicológica, a linguagem, (...)” (p.148).

A criatividade e a imaginação adquirem um fator importante no desenvolvimento da criança, na opinião de Guilford (1956) citado por Sousa (2003b, p 89), a criatividade é uma capacidade de gerir soluções para problemas que possam surgir, e que não há

resposta para tal. De acordo com Stein (1956) citado por Sousa (2003b, p. 125) refere-se à criatividade como um processo em que os resultados são obras pessoais. Vários autores vão ao encontro desta teoria, como por exemplo Wollschalager (1972) citado por Sousa (2003b, p. 131), que defende que a criatividade vai ao encontro das relações, e que pode contribuir para diversas soluções de problemas da nossa realidade social.

As teorias criativas defendem a arte como algo criativo. Estas teorias consideram que o ideal e fundamental é a imaginação criativa que nos transmite a arte, isto é algo que seja feito com banalidade, imitativo, usual não deve ser considerada arte, pois só devemos considerar que a arte é aquilo que é transmitido através da imaginação, já que esta é original e tem algo de inédito.

Dos quatro aos seis anos, Ligon (1957) citado por Sousa (2003a) refere-se a esta idade propicia a que as crianças tenham uma imaginação muito fértil, em

contrapartida outros autores como Grippen e Markey (1935) citados por Sousa (2003a) afirmam que “ por volta dos 5 anos há uma pequena diminuição das capacidades criativas.” (p. 193)

O mesmo autor defende o facto de estimularmos a criatividade seja uma forma de provar à criança que confiamos nela, que confiamos nas suas potencialidades, e que ao mostrarmos esta confiança levará a criança à descoberta da sua criação, mais relevante que a sua simples execução. Portanto, a própria criança ao ter esta noção perceberá que a técnica utilizada é só uma maneira para dar forma à sua imaginação.

Partindo deste princípio da imaginação será fundamental desenvolvê-la, pois também está muito ligada ao desenvolvimento da criatividade na criança. Para isso Vygotsky (1934), refere-se “à imaginação como um mecanismo psicológico em que há uma clarificação de uma ligação existente entre a fantasia e a realidade.” Esta ligação entre a imaginação e a realidade contribui de certa forma para uma criação da imaginação que se elabora a partir de princípios reais. De acordo com o mesmo autor, a criança ao utilizar a sua imaginação, esta proporciona-lhe criar algo novo, e criar algo novo em termos de combinações, em que pode misturar os elementos da realidade com os elementos fantasiados.

A infância é um período de intensa aprendizagem. A criança ao utilizar a expressão corporal em conjunto com outras habilidades que são trabalhadas na escola, como a pintura ou a introdução às letras, a criança exercita todo o seu potencial, aumentando as suas inteligências e melhorando seu desenvolvimento global.

As várias atividades de expressão musical que este projeto engloba, abordam alguns exercícios de expressão corporal também.

Segundo as OCEPE (2016) a expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando. (p.59)

O outro subdomínio que é referido neste projeto tem como base as artes visuais que são formas de expressão artística.

Segundo as OCEPE (2016, p. 53), as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.

“Nesta forma de expressão artística coloca-se muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). “

4.2. Desenvolvimento do projeto

4.2.1. Problemática Geral

De que forma podemos introduzir na educação das crianças a música clássica?

De que forma se pode fazer a junção de duas áreas do domínio das expressões?

4.2.2. Problemas parcelares

Quem foi António Vivaldi?

Qual a origem do compositor?

O que é arte barroca?

O que é a música clássica?

4.2.3. Destinatários

O projeto As Quatro Estações destina-se aos alunos dos 4 e 5 anos de idade.

4.2.4. Entidades envolvidas

A escola será a principal entidade envolvida no projeto.

A educadora estará sempre presente em todas as atividades do projeto.

4.2.5. Motivação e negociação

A motivação deste projeto passará por todas as atividades de descoberta do compositor, da arte barroca, de toda a pesquisa informática e bibliográfica sobre o tema.

Explicar-se á às crianças que o projeto irá ser desenvolvido uma vez por semana ao longo do 2.º e 3.º período do ano letivo.

4.2.6. Objetivos

Analisando o projeto “As Quatro Estações” pretende-se sistematizar procedimentos que viabilizem uma abordagem consistente às áreas artísticas em contexto de jardim de infância. As crianças poderão ter maior contacto com os diferentes domínios de expressão e comunicação (plástica e musical) sob a forma de atividades estruturadas.

É um projeto que através da sua aplicação pretende abordar a música perspectivada enquanto aquisição de uma linguagem expressiva potenciadora do desenvolvimento de competências de comunicação.

Bem como na perspectiva da arte plástica, a utilização de música como indutor para pintar ou desenhar pretende-se que a criança tenha a capacidade de desenhar ao som da música de Vivaldi, tal como foi referido anteriormente, esperando que se estabeleça uma verdadeira articulação entre os dois domínios.

4.2.6.1. Gerais

Promover o trabalho de grupo e a cooperação;

Incentivar a audição de música clássica;

Conhecer a vida e obra do artista António Vivaldi;

Incentivar a expressão artística.

4.2.6.2. Específicos

Promoção da música clássica durante as atividades;

Sensibilizar para a expressão artística;

4.2.7. Planeamento

O planeamento deste projeto é constituído por cinco fases.

As atividades na sua maioria serão realizadas em sala com a educadora cooperante, somente a exposição será efetuada no ginásio.

As crianças também irão receber a visita de uma violinista na sua escola para uma apresentação.

1.ª fase – Informação, exploração de ideias e motivação

Nesta primeira fase vai ser divulgado às crianças o que se irá realizar no geral em todo o projeto.

As crianças irão iniciar este trabalho fazendo um pesquisa em casa sobre a vida do artista em questão - António Vivaldi, descobrindo as suas características físicas, as suas composições musicais, as obras do artista Giuseppe Arcimboldo que estão relacionadas com as quatro estações, dar a conhecer em traços gerais quem é este artista, qual a razão que está relacionado com o compositor deste projeto e por fim informação e imagens de um violino. Esta pesquisa será apresentada em sala e selecionada pela educadora para elaborarem algumas atividades relacionadas com a informação recolhida para uma exposição final.

Posteriormente são apresentadas as atividades da 1.º fase.

Atividade 1 - Desenho do retrato de Vivaldi

Atividade 2 - Dar a conhecer o artista Giuseppe Arcimboldo

Atividade 3 - Aprender exercícios de relaxamento ao som das variadas músicas clássicas, bem como exercícios corporais envolvidos com tecidos

Atividade 4 - Pintura de uma das quatro estações do ano ao som de um andamento

Atividade 5 - Descoberta do violino

A próxima atividade será a visualização do retrato físico de Vivaldi, onde se salientam as suas características. Após isto os alunos terão de elaborar um retrato físico deste compositor para expor no fim do projeto.

Apresentar um pequeno vídeo do artista Giuseppe Arcimboldo para as crianças perceberem a sua ligação ao compositor Vivaldi e a sua importância no projeto.

Em sala poderão brincar ao “faz de conta” dando azo à sua liberdade, descobrindo as suas potencialidades corporais utilizando tecidos leves e sentindo a música clássica. Esta atividade promove a desinibição da escuta atenta e a desinibição rítmico-motora, prendendo também exercícios de relaxamento ao som dos variados concertos de Vivaldi.

Outra atividade será a pintura de uma das quatro estações do ano ao som de um dos andamentos deste compositor, utilizando tintas de óleo e telas.

A última atividade desta fase tem a ver com a descoberta das partes do violino, a sua composição, como se pega num violino, quantas partes tem este instrumento. Para isso visualizarão de ver um vídeo em sala sobre a composição deste instrumento.

2.ª fase – Ações e materiais

Esta fase é de construção do instrumento principal deste projeto, o violino, e composição de desenhos à vista, que exige uma junção de vários materiais para a sua construção e composição.

Irão ser apresentadas às crianças quatro atividades nesta fase.

Atividade 1 - construção de um violino em cartão

Atividade 2 - visita de uma violinista à sala

Atividade 3 - composição de um desenho à vista de uma pintura de Arcimboldo (4 estações)

Atividade 4 - análise de imagens em livros sobre o período Barroco (arquitetura, vestuário, objetos)

Na primeira atividade as crianças construirão um violino de cartão utilizando revistas e jornais para elaborar o seu preenchimento, utilizando a técnica da colagem, apelando à criatividade e imaginação destes pequenos.

De seguida a próxima atividade será visita de um violinista à escola, na qual irá tocar algumas peças de Vivaldi para os alunos e dar-lhes a possibilidade deles tocarem num violino verdadeiro.

Esta atividade tem como finalidade incutir nas crianças o gosto pela música, a curiosidade de tocar algum instrumento musical no futuro e aprender a comunicar de outra forma.

Seguidamente, a próxima atividade trata-se da composição de um desenho à vista das várias obras de um grande artista plástico Arcimboldo.

Procurando fazer uma relação entre a temática das quatro estações do ano evocada musicalmente por Vivaldi e a mesma temática representada através da pintura, a educadora mostraria às crianças a reprodução de um conjunto de quatro quadros de Arcimboldo. Para tal as reproduções seriam projetadas na parede da sala, para que todos os pormenores fossem mais perceptíveis. Após a sua observação e análise, as crianças elaboravam as suas obras utilizando elementos da natureza associados a cada estação (flores, frutos, etc.) da mesma forma que Vivaldi tinha utilizado ideias sonoras (vento, chuva, etc.).

Este trabalho seria elaborado em quatro grupos, tendo cada um deles que criar uma figura humana alusiva a cada estação do ano.

3ª fase - Construir / Aprender

Esta é a fase de aperfeiçoamento de algumas competências dos alunos ao elaborarem as atividades. Também é denominada fase de aprendizagem de ritmos e exploração de sons com objetos.

As seguintes atividades correspondem à fase de aprendizagem e construção.

Atividade 1 - aprendizagem e aperfeiçoamento de ritmos para acompanhar as músicas;

Atividade 2 - exploração de efeitos sonoros com objectos (trovoada, chilrear, vento, mar)

Na primeira atividade as crianças acompanhariam a educadora na representação de ritmos com batimentos corporais enquanto tocarão uma das estações de Vivaldi.

Depois de interiorizado o ritmo certo passariam a fazê-lo em grupos diferenciados com ritmos diferentes. Este exercício apela à concentração e coordenação do movimento.

A segunda atividade seria a simulação de algumas partes das quatro estações segundo os andamentos “A Primavera”, “O verão”, “O Outono” e o “Inverno”. As crianças teriam de reproduzir sons semelhantes ao chilrear dos pássaros, ao som da água, o som do vento e simulação de trovoadas. Para esta representação utilizariam objetos do dia a dia ou que estivessem na sala de aula.

4ª fase - Organizar

Esta fase será o momento de organização de todos os trabalhos efetuados pelas crianças ao longo dos períodos. Iremos colocá-los por ordem cronológica de acontecimentos de acordo com a realização do projeto, posteriormente, seriam afixados os trabalhos na exposição final para toda a escola e pais poderem observar o que foi elaborado pelos alunos.

Esta fase terá duas atividades.

Atividade 1 - Junção e organização dos trabalhos efetuados desde o início do projeto;

Atividade 2 - Preparação da exposição de todos os trabalhos;

A primeira atividade desta fase tem como intuito as crianças organizarem os seus trabalhos individuais ou de grupo por ordem cronológica de acontecimentos de acordo com o projeto “As quatro Estações”.

Após essa organização os trabalhos são afixados nos painéis que os alunos elaboraram para expor os trabalhos. Corresponde assim à segunda atividade desta fase.

As atividades que serão executadas pelos alunos terão de ser fotografadas pela educadora, uma forma de comprovar esses momentos.

5ª fase - Exposição

Esta última fase tem como base recolher todo o trabalho que foi executado pelos alunos e a educadora responsável neste projeto. Mostrando assim à comunidade escolar e aos familiares todo o empenho que os alunos tiveram em todas as atividades.

Atividade 1 - Exposição de todos os trabalhos e pesquisas efetuadas pelos alunos no meio escolar e familiar.

4.2.8. Recursos

Durante as atividades lúdicas dos alunos e com a educadora responsável será necessário outro recurso humano para poder fotografar essas mesmas atividades.

No dia em que existe a visita de um violinista à escola também é necessário outro recurso humano para a concretização desta atividade.

Seguidamente apresenta-se os recursos materiais que vão ser necessários para todas as atividades do projeto:

- Folhas brancas tamanho A4;
- Lápis de cor
- Tiras de tecidos de cores suaves (por exemplo: tule);
- Gravação dos andamentos de Vivaldi;
- Tintas de óleo;
- Telas pequenas tamanho A5;
- Imagens de uma das pinturas das quatro estações;
- Cartão;
- Fita cola larga;
- Fio de nylon;
- Marcador preto;
- Imagens das composições de Arcimboldo;
- Folhas de árvores, flores secas, pequenos ramos de árvores, pequenas frutas, espigas ou pequenas canas secas;
- Imagens e livros sobre arquitetura, objetos e vestuário barroco;
- Objetos da sala de uso diário;
- Objetos musicais reciclados da sala.

4.2.9. Produtos finais

Ao longo das atividades serão elaborados vários trabalhos relacionados com o tema do projeto que, mais tarde, serão expostos para colegas, professores e familiares na exposição final.

4.2.10. Avaliação

A avaliação é um ponto crucial no fim de um projeto e que não deverá ser realizada somente nesta fase, mas sim ao longo de todo o projeto o que permitirá refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Nesta fase, é importante que o educador deva dominar os conhecimentos teóricos e práticos de cada domínio artístico que lhe permitam promover uma intervenção

de qualidade junto das crianças. Para essa intervenção o educador necessita de ter sólidas bases para cada uma das expressões, ou seja, saber organizar as actividades em função dos conteúdos, das intenções, das estratégias e dos graus de dificuldade ou fases de trabalho a considerar.

A avaliação será de cariz subjetivo e objetivo, serão recolhidas assim informações, ao longo do decurso do projeto, através da observação. A educadora estará atenta a todas as dificuldades encontradas, tirando notas, sempre que possível para que seja elaborada uma readaptação do projeto para anos futuros.

4.2.11. Calendarização

O seguinte quadro corresponde à calendarização do projeto que irá ser realizado no 2.º e 3.º períodos de um ano letivo.

Quadro 12 – Calendarização do projeto

| Fases | 2.º e 3.º Período | | | | | |
|--|-------------------|-----------|-------|-------|------|-------|
| | Janeiro | fevereiro | março | Abril | maio | junho |
| 1.ª fase – Informação, exploração de ideias e motivação | | | | | | |
| 2.ª fase – Ações e materiais | | | | | | |
| 3ª fase - Construir / Aprender | | | | | | |
| 4ª fase - Or- ganizar | | | | | | |
| 5ª fase - Exposição | | | | | | |
| Avaliação | | | | | | |

4.3. Considerações finais

Após a participação das crianças neste projeto, prevê-se que estas adquiram um conhecimento mais vasto sobre a música clássica e a sua importância no nosso mundo, bem como o interesse pela música e pelas artes visuais.

Através das várias atividades que serão realizadas, bem como das várias abordagens acerca do tema, espera-se que as crianças aprendam a admirar estes artistas referidos no projeto e que se apercebam de toda a diversidade de atividades que é possível concretizar dentro do domínio das expressões.

Com a realização deste trabalho pode-se perceber que se obteve uma intervenção artística no jardim de infância mais acentuada e deseja-se que as crianças tenham oportunidade de vivenciar e de fruir momentos significativos de interação com os diferentes domínios de expressão e comunicação (artes visuais e música) sob a forma de atividades estruturadas. Isso contribuirá para que, posteriormente, consigam comunicar ideias, factos ou outro tipo de mensagens utilizando como recurso as linguagens específicas de cada um desses domínios.

5. Reflexão Final

5.1. Considerações finais

Sem o estágio profissional este relatório não poderia ter sido realizado, nem eu teria tido a possibilidade de adquirir um conjunto de aprendizagens que contribuíssem para a minha evolução enquanto futura profissional da Educação.

Este estágio profissional decorreu ao longo do ano letivo de 2012/2013, tendo constituído uma das unidades curriculares durante toda a formação. No mestrado, esta unidade continha um total de 12 horas semanais, as quais, consistiam na observação de atividades dinamizadas pelas educadoras assim como atividades dinamizadas por nós.

A realização deste estágio abarcou uma etapa extremamente relevante para a minha formação profissional, pois permitiu uma articulação constante entre a teoria e a prática, sendo que esta última possibilitou-me tomar consciência da realidade educativa. Segundo Fávero (2002), citado por Guimarães e Lopes (2007), “propõe que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar” (p.3661). Reforçando a ideia, os mesmos autores referem que “a prática, sendo reflexiva, remete-nos a uma busca teórica para melhor análise e compreensão desta própria prática” (p.3661).

Em consonância com o que foi citado, o estágio revelou-se como uma fonte de conhecimento por meio da experimentação e reflexão, tal como o momento determinante de interiorização de competências enquanto conjunto articulado de saberes, o que leva a agir de forma acertada na prática.

Ao longo deste ano de estágio conheci várias educadoras e assisti a variadas formas de dinamizar atividades, bem como estratégias e metodologias, umas que considero importantes adotar e que contribuíram para a minha formação.

O estágio não seria possível sem a equipa de supervisão pedagógica. Esta equipa esteve sempre presente durante a formação, ajudando em todo o processo de ensino/aprendizagem e ajudando a fazer com que nós estagiárias nos moldemos a certas citações e a erros possivelmente dados.

A realização de reuniões com a supervisão das professoras são fundamentais para o desenvolvimento do docente, tanto pessoal como profissional. Segundo Alarcão e Roldão (2008) o supervisor é “alguém que se preocupa em ajudar a crescer como

professor, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didáctico, alguém que sabe abanar quando é preciso, (...)" (p.54).

O facto de existir um feedback da nossa prestação de estágio ajuda a melhorar a nossa postura e formação. Segundo Day (2001), os "processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais (...)" (p.83), permitindo-nos um progressivo melhoramento da nossa prática.

Concluindo, os estagiários, segundo Alarcão e Roldão (2008) "valorizam o contacto com as escolas, com os professores, como os artefactos que estes utilizam" (p.27) e foi essa a minha realidade em todos os jardins-escolas por onde tive a oportunidade de passar, o que fez com que obtivesse uma melhor formação pedagógica.

No decorrer do estágio, pude constatar que cada faixa etária possui motivações distintas, sendo fundamental que o educador proporcione às crianças atividades que vão ao encontro dos seus interesses e competências, que utilize estratégias que estimulem determinadas competências técnicas, cognitivas relacionais e pessoais, bem como o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo individual de cada criança.

Neste contexto, cabe ao educador proporcionar diversas atividades que integrem as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

Em todas as atividades planificadas e concretizadas com as crianças dos diferentes níveis de ensino do Jardim-Escola, pude refletir acerca das minhas acções, postura e prestação enquanto futura profissional.

Acima de tudo, o que realizei ao longo deste estágio foi com carinho, dedicação pelo trabalho praticado e vontade de aprender e superar as minhas dificuldades com algum desconforto em situações de interacção pessoal, mas continuo a trabalhar diariamente no sentido de ultrapassar este aspeto.

Por fim, todo o estágio desenvolvido bem como o papel desempenhado por mim enquanto futura profissional teve como ponto fundamental as crianças, o seu bem-estar e o seu crescimento, pois como afirmam as OCEPE (2016) o educador deverá estar atento/a e valorizar as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usá-los como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos. (p.90)

A criança fica deslumbrada e radiante quando existe descobertas e conquistas assim como confirmam as OCEPE (2016, p.90), "Demonstra envolvimento no processo

de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que adquiriu.”

Ao longo da elaboração deste relatório deparei-me com algumas limitações, uma delas foi a escassez de tempo para a composição deste durante o tempo letivo, uma vez que me dediquei inteiramente ao estágio e às Unidades Curriculares teóricas, bem como às atividades que planejei para as aulas que são sempre bastante complexas por escolha minha.

Outra limitação foi encontrar sustentação teórica para determinadas categorias que tencionava fundamentar.

No decorrer do estágio profissional recorri muitas vezes à sustentação teórica de maneira a me elucidar de muitas situações concretas.

Ao longo do meu percurso profissional, vou-me deparar com muitas situações semelhantes, desta forma pretendo aprofundar os meus conhecimentos através de novas pesquisas de modo a encontrar-me informada e atualizada cientificamente em relação a temáticas que envolvem a educação pré-escolar. O educador está sempre em constante aprendizagem o que proporciona ao aluno um melhor conhecimento.

Referências Bibliográficas

- ✓ Abrantes, P., L. Serrazina, & I. Oliveira (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: ME/DEB. Associação de Professores de Matemática.
- ✓ Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na 1.ª infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- ✓ Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores (1ª Edição)*. Edição: Edições Pedagogo
- ✓ Alegria, M. F., Loureiro, M., Marques, M. A. F., & Martinho, A. (2001). *A prática Pedagógica na formação inicial dos Professores*. Lisboa: Areal Editores.
- ✓ Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Amarilha, M. (2001). *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- ✓ Baroody, A. (2002). *Incentivar a Aprendizagem Matemática das Crianças*. In B. Spodek (Eds.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 333 - 390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- ✓ Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010) *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- ✓ Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- ✓ Bowlby, J. (1988) *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Basic Books.
- ✓ Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. (12ª ed). Lisboa: Editorial Presença
- ✓ Brown, S.A. (2006). *Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*. (pp. 31-38) Lisboa: Campo das Letras.
- ✓ Caetano, M. J. D., Silveira, C. R. A. & Gobbi, L. T. B. (2005). Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, (p.5-13)
- ✓ Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- ✓ Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME
- ✓ Condessa, I. C. (2009). *(Re)Aprender a brincar- Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- ✓ Cordeiro, M. (2006). *O grande livro do bebé. O primeiro ano de vida*. (1.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- ✓ Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos* (5.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- ✓ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (*Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*).
- ✓ Duarte, R.(2007). *Educação Visual para a Cidadania: um estudo comparativo em contexto escolar*. (Tese não publicada). Obtido em 26 de setembro 2013, a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7001>

- ✓ Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna*. Porto: Edições Asa.
- ✓ Fisher, J. (2004). *A Relação entre o Planeamento e a Avaliação*. In: Siraj-Blatchford, I. (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp.21-50) Lisboa: Texto Editora
- ✓ Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo
- ✓ Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz (2.ª ed.)*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ✓ Gusdorf, G. (2006). *Conhecimento interdisciplinar*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*.(pp.37-58) Lisboa: Campo das Letras.
- ✓ Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Jones, K. (2002). *Issues in the teaching and learning geometry*. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice*. (p. (pp. 21-139) London: RoutledgeFalmer.
- ✓ *Lei nº46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo*
- ✓ Lessard, H. M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Lopes, J. A. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de actividades*. Lisboa: Edições Asa.

- ✓ Ludke, M. & André, M. E. D. A. (2008). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- ✓ Magalhães, V. F. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In Sousa, O., e Cardoso, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. (pp. 55-73) Lisboa: Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escolar Superior de Educação de Lisboa.
- ✓ Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. DGIDC. Lisboa.
- ✓ Matos, Z. (2000). *A importância da educação física no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Faculdade do Porto Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.
- ✓ Mendes, M. F. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- ✓ Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Moreira, D., Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Neto, C. (1998). *O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo*. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil* (pp. 161-164). Santa Maria - Brasil, SIEC - Santa Maria.

- ✓ Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH
- ✓ Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. In: *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-33) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. (2004) *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1995). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança (8.ª ed.)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ✓ Pereira, J. D. L. & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- ✓ Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora
- ✓ Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Raimundo S. (2015). *A aprendizagem lúdica da matemática em idade pré-escolar. Contagem e reconhecimento de números até 20 e operações matemáticas simples. (tese não publicada)* Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- ✓ Rebelo D. & Atalaia L. (2000). *Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensinoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- ✓ Ribeiro, D.; Valério, N. & Gomes, J.T. (2009). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos: Cálculo Mental*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- ✓ Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciências de la Educacion. Departamento de didactica de la lengua y la literatura.
- ✓ Sanches, E. O. & Silva, D. J. (2016). *Eu vô lá ontem, papai! – Experiência e culturas infantis: Reflexões sobre infância e temporalidade recursiva*. Educ. Soc.
- ✓ Santos, A. S. (2000). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Sarmiento, M.J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ✓ Simons, U.M. (2007) *Blocos Lógicos: 150 exercícios para flexibilizar o raciocínio*. Petrópolis, RJ: Vozes
- ✓ Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Sousa, A. (2003b). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. 3.º volume. Lisboa: Instituto Piaget
- ✓ Spodek, B. & Saracho O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✓ Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.
- ✓ Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

- ✓ Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. 1.^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Vygotsky, L. (1934). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro 46
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- ✓ Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- ✓ Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Prática*. Lisboa: Educa.

Webgrafia

- ✓ Boavida, A., & Menezes, L. (2012). *Ensinar matemática desenvolvendo as capacidades de resolver problemas, comunicar e raciocinar: contornos e desafios*. Recuperado a 03 de fevereiro de 2013, de Escola Superior de Educação de Viseu: http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/Boavida_Menezes.pdf
- ✓ Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Universidade Aberta, Lisboa. Recuperado em 8 de abril de 2020 de
- ✓ Guimarães, C. M. & Lopes, C. C. G. P. (2007). *As práticas educativas formativas na formação inicial do profissional da educação infantil*. Recuperado em 15 de Janeiro de 2013, de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos>
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disser%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf>
- ✓ Marques, A. (2013). *Educação Artística: um cruzamento essencial e exequível*. Recuperado em 13 de Abril de 2015. em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1899/1/educacao_artistica_um_cruzamento_essencial_e_exequivel.pdf
- ✓ Martins, G. S. L. (2006). *O Ensino do Teatro para além de um mero entretenimento*. Revista Científica/FAP, Curitiba, V. 1, jan./dez. Consultado a 3 de janeiro de 2013, em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica1/GUARACI_DA_SILVA_LOPES_MARTINS.PDF
- ✓ Ministério da Educação (2007). Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007

- ✓ Ministério da Educação (2009). *Novo programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 16 de Setembro de 2013, de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>

- ✓ Montez, R. (2012). *Vamos pegar o mundo com as nossas mãos- Um projeto artísticoeducativo num jardim-de infância*. Lisboa. Recuperado em 14 de abril de 2013, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2340/1/DIS-SERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Recuperado em 2013, junho 11, de <http://sitio.dgidc.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumenten>
Recuperado em 12 de Fevereiro de 2013, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdcddepeb_2007.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Dispositivo de Avaliação no Domínio da Matemática

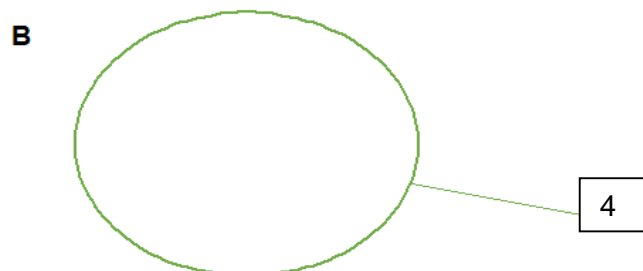
Escola 1 – Olivais

Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

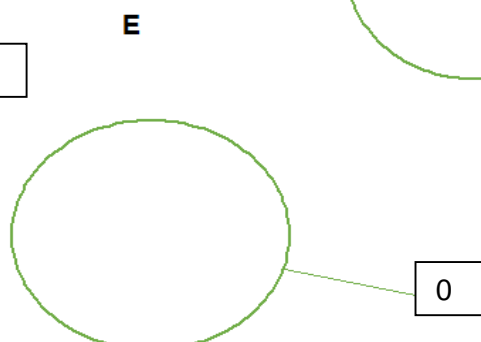
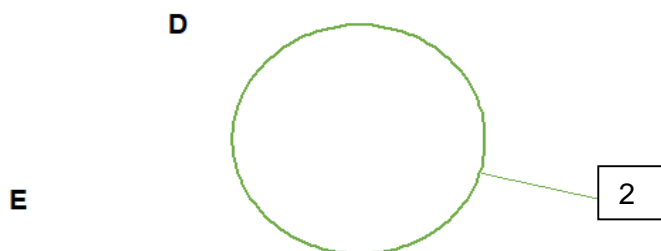
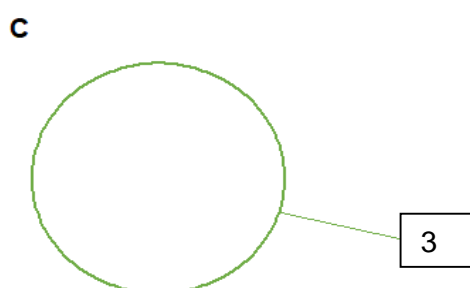
1. Coloca um elemento no seguinte conjunto de forma a tomar -se um conjunto singular.



2. Coloca quatro elementos no conjunto.



3. Assinala com uma cruz o conjunto vazio.



Nome: _____ Data: _____

ANEXO 2

Grelha de Avaliação da atividade na Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática

Quadro 13 – Grelha de avaliação

| Alunos\Parâmetros | Aplicação de um conjunto singular | Aplicação de um conjunto com 4 elementos | Identificação de conjunto vazio | Total |
|-------------------|-----------------------------------|--|---------------------------------|-------|
| 1 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 2 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 3 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 4 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 5 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 6 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 7 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 8 | 3 | 0 | 4 | 7 |
| 9 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| 10 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 11 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 12 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| 13 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| 14 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| 15 | 3 | 0 | 4 | 7 |
| 16 | 3 | 3 | 4 | 10 |
| 17 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 18 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 19 | 3 | 3 | 0 | 6 |
| 20 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| 21 | 3 | 0 | 0 | 3 |

ANEXO 3

Dispositivo de Avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Escola 1 – Olivais

Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

1. Assinala com o nome que corresponde a cada figura.



Batata

Cavalo



Batido

Caraco



Casaco

Bolo



Cadeira

Biscoito



Salada

Saleiro

2. Transcreve com letras móveis as palavras seguintes correspondentes às imagens.

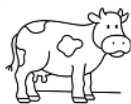
Rapos

Leite

Vaca

Anel

Casa



Nome: _____ Data: _____

ANEXO 4

Grelha de Avaliação da atividade na Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 14 – Grelha de Avaliação

| Alunos\ Parâmetro s | Identificação e associação das imagens às palavras | Transcrição das palavras correspondentes às imagens | Total |
|---------------------------|--|--|-------|
| 1 | 5 | 4 | 9 |
| 2 | 4 | 2 | 6 |
| 3 | 4 | 3 | 7 |
| 4 | 5 | 4 | 9 |
| 5 | 3 | 3 | 6 |
| 6 | 3 | 1 | 4 |
| 7 | 1 | 3 | 4 |
| 8 | 5 | 5 | 10 |
| 9 | 5 | 3 | 8 |
| 10 | 4 | 3 | 7 |
| 11 | 2 | 4 | 6 |
| 12 | 3 | 4 | 7 |
| 13 | 5 | 3 | 8 |
| 14 | 3 | 3 | 6 |
| 15 | 5 | 4 | 9 |
| 16 | 5 | 5 | 10 |
| 17 | 3 | 3 | 6 |
| 18 | 2 | 3 | 5 |
| 19 | 5 | 5 | 10 |
| 20 | 3 | 4 | 7 |
| 21 | 5 | 4 | 9 |
| 22 | 3 | 3 | 9 |
| 23 | 5 | 5 | 10 |
| 24 | 3 | 3 | 6 |
| 25 | 5 | 5 | 10 |

| | | | |
|----|---|---|---|
| 26 | 5 | 4 | 9 |
|----|---|---|---|

ANEXO 5

Dispositivo de Avaliação na Área do Conhecimento do Mundo

Escola 1 – Olivais

Área de Conhecimento do Mundo

Atividade prática

1. Completa o puzzle de forma correta de acordo com a imagem que encontraste.

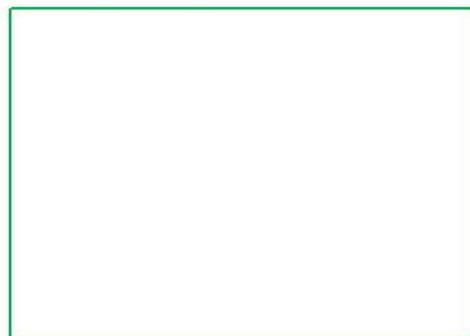
Imagem 1 (cor do verso amarelo)



Imagem 2 (cor do verso encarnado)



Imagem 2 (cor do verso verde)



Nome: _____ Data: _____

ANEXO 6

Grelha de Avaliação da atividade do Conhecimento do Mundo

Quadro 15 – Grelha de avaliação

| Alunos\ Parâmetros | Correr pelo espaço atentamente | Localizar as peças pelo espaço | Completar o puzzle corretamente | Associar as peças à cor da peça | Associar as peças do puzzle à imagem certa | Total |
|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|-------|
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 8 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 6 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 8 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 6 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| 7 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| 8 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| 9 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| 10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 11 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| 12 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 8 |
| 13 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 6 |
| 14 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 8 |
| 15 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 6 |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 17 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 18 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 8 |
| 19 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| 21 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 8 |

