

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Maria da Luz Costa de Vasconcelos e Sousa de Figueiredo

Lisboa, março de 2019

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

**Maria da Luz Costa de Vasconcelos e Sousa de
Figueiredo**

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
sob a orientação da Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis.

Lisboa, março de 2019

Agradecimentos

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem a colaboração de outras pessoas, a quem não posso deixar de agradecer.

À minha orientadora, agradeço toda a orientação e apoio.

Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, pela oportunidade da realização do estágio.

A todas as educadoras cooperantes e crianças, como também a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus, o meu obrigada.

Agradeço a todas as colegas e família que me ajudaram a conseguir chegar ao final deste percurso.

Resumo

O trabalho aqui apresentado, “Relatório de Estágio Profissional I, II e III”, pretende aprofundar as práticas experienciadas e observadas na realidade educativa, através de relatos realizados e de fundamentação teórica. O relatório está dividido em 4 capítulos: 10 relatos de estágio; 4 planificações; 3 dispositivos de avaliação e um trabalho de projeto.

No primeiro capítulo é possível verificar várias práticas, não só das educadoras, onde realizei o estágio, como também pessoais, e observar ainda a descrição de diversos materiais lúdicos e didáticos que foram utilizados ao longo do período de estágio.

No segundo capítulo, apresento planificações de atividades realizadas com crianças de diferentes idades, em que as estratégias, os recursos e os componentes desenvolvidos e trabalhados são diversificados.

No capítulo da avaliação, desenvolvi propostas de trabalho de diferentes áreas que apliquei em diferentes grupos, para realizar a avaliação das mesmas.

Por último, no capítulo 4 apresento um trabalho de projeto intitulado “A magia do livro” que contempla todas as etapas que um trabalho de projeto exige para ser aplicado na Educação Pré-Escolar. Esta fase da vida é decisiva e sabemos que os benefícios que o contacto com os livros podem trazer a uma criança são imensos. Os livros podem e devem acompanhar a criança desde cedo.

A execução deste relatório, presenteia todo o processo formativo enquanto estagiária e futura educadora/professora.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; práticas; planificação; estratégias; recursos.

Abstract

The work developed has the theme "Professional Internship Report part I, II and III" and intends to explore the practices experienced and observed in educational reality, through substantiated reports on reality. This report is divided into four chapters, internship reports; planning; evaluation devices and one activity proposal through the project work methodology.

In the first chapter it is possible to verify several practices, not only of educators, but also personal, as well as, observe the description of diverse playful and didactic materials that were used throughout the internship period.

In the second chapter, I present several planning activities with children of different ages, in which the strategies, resources and components developed and worked are diversified.

In the evaluation chapter, I have developed three works proposals from different areas and applied them in different groups, so that the evaluation of proposals can be carried out. In pre-school education, the grids are only for observation, in order to verify the gradual development of the children, which as we know, each one of them has its time.

Finally, chapter four was a project work designed "The book magic". This work is developed with all the steps that a project work requires so that it can be applied.

The execution of this report, presents the whole formative process as trainee and future educator/teacher.

Keywords: Pre-School Education; Practices; Planning; strategies; resources.

Índice Geral

Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e cronograma do Estágio	3
Capítulo 1 – Relatos Diários	6
1.1. Descrição do capítulo	6
1.2. Relatos de Estágio	6
1.2.1. Relato de Estágio 1	6
1.2.2. Relato de Estágio 2	8
1.2.3. Relato de Estágio 3	10
1.2.4. Relato de Estágio 4	11
1.2.5. Relato de Estágio 5	13
1.2.6. Relato de Estágio 6	15
1.2.7. Relato de Estágio 7	17
1.2.8. Relato de Estágio 8	18
1.2.9. Relato de Estágio 9	20
1.2.10. Relato de Estágio 10	21
Capítulo 2 - Planificações	25
2.1. Descrição do capítulo	25
2.2. Fundamentação teórica	25
2.3. Planificações	28
2.3.1. Planificação do Domínio da Matemática I	28
2.3.2. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	30
2.3.3. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita I	32
2.3.4. Planificação do Domínio da Matemática II	33
2.3.5. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita II	35

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação	38
3.1. Descrição do capítulo	38
3.2. Fundamentação teórica	38
3.3. Dispositivo de Avaliação da Atividade do Domínio da Matemática	43
3.3.1. Contextualização da Atividade	43
3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da Atividade	43
3.3.3. Apresentação dos resultados.....	46
3.4. Dispositivo de Avaliação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	47
3.4.1. Contextualização da Atividade	47
3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	47
3.4.3. Apresentação dos Resultados	49
3.5. Dispositivo de Avaliação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo .	50
3.5.1. Contextualização da Atividade	50
3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da Atividade	50
3.5.3. Apresentação dos Resultados	52
Capítulo 4 – Trabalho de Projeto A MAGIA DO LIVRO	53
4.1. Descrição do capítulo	53
4.2. Fundamentação Teórica	53
4.3. Desenvolvimento do Projeto	56
4.4. Estratégias para Desenvolver o Projeto.....	57
4.5. Entidades Envolvidas	58
4.6. Objetivos	58
4.7. Avaliação.....	59

Considerações Finais	61
Limitações	62
Novas Pesquisas.....	63
Referências Bibliográficas e Eletrônicas	64
Anexos	70

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do Estágio	4
Quadro 2 – Cronograma do Estágio I.....	4
Quadro 3 – Cronograma do Estágio II.....	5
Quadro 4 – Cronograma do Estágio III.....	5
Quadro 5 – Planificação da Atividade do Domínio da Matemática I.....	28
Quadro 6 – Planificação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo	30
Quadro 7 – Planificação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	32
Quadro 8 – Planificação da Atividade do Domínio da Matemática.....	33
Quadro 9 – Planificação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	35
Quadro 10 – Cotações Atribuídas aos Critérios Definidos na Atividade do Domínio da Matemática	45
Quadro 11 – Cotações Atribuídas aos Critérios Definidos na Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	48
Quadro 12 – Cotações Atribuídas aos Critérios Definidos na Atividade da Área do Conhecimento do Mundo	51

Índice de Figuras

Figura 1 – 3.º Dom de Froebel.....	8
Figura 2 – Capa do livro “A que sabe a lua”	8
Figura 3 – Capa do livro “O Cuquedo”	13
Figura 4 – Material Cuisenaire	15
Figura 5 – Quadro de Mondrian	19
Figura 6 – Cartilha Maternal (tamanho grande)	22
Figura 7 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	46
Figura 8 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	49
Figura 9 – Resultados da avaliação da atividade no Domínio do Conhecimento do Mundo	52

Introdução

No âmbito das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II e III foi-me solicitada a realização do presente trabalho. A elaboração do mesmo é um requisito fundamental para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e obtenção de certificação profissional.

É um trabalho com acuidade científica e toda a pesquisa que fiz para o poder realizar contribuiu muito para o meu conhecimento sobre a área do ensino em particular, e da educação, em geral.

Segundo Formosinho (2009), “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual.” (p. 21)

Durão e Almeida (2017) sublinham que “a eficácia da comunicação, isto é, saber ouvir e saber transmitir, é essencial para o desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente no que concerne ao acolhimento, pois possibilita integrar os alunos estagiários.” (p.82)

A produção deste relatório juntamente com o estágio obrigou a uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica e todos os aspetos associados ao quotidiano das crianças na escola e na comunidade. Assim, este trabalho permitiu-me aprofundar conteúdos e conhecimentos basilares para ser docente.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), “a observação engloba o conjunto de operação através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste de factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.” (p.155)

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (p.48)

O estágio realizado foi de grande importância para a minha formação profissional, aliando a teoria à prática. Segundo Alonso e Roldão (2005) durante a

formação “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”. (p.29)

Peterson (2003) afirma que a prática pedagógica “possibilita ao aluno, futuro professor, ou mesmo trabalhador estudante, verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da formação. (p.67) Serrazina (2002) afirma que “o principal objetivo da formação deve ser o de os futuros professores se prepararem e se envolverem no seu princípio desenvolvimento profissional, de modo que o prossigam ao longo da sua carreira.” (p.11)

Como menciona Formosinho (2009) o estágio é “a fase prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.” (p.105)

De acordo com Severino (2007) “ a prática pedagógica deverá ser um processo de construção de conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de interação social.” (p.40)

Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017) a “prática supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (p. 68) Com o Estágio Profissional passamos a ter consciência de como é o dia-a-dia de uma escola, estamos em contacto quer com a realidade dentro de uma sala de aula quer fora dela, aprendendo a importância da relação entre o professor e a criança. Adquirimos competências que nos preparam para a carreira profissional.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional na Educação Pré-Escolar foi realizado numa escola em Lisboa. A escola é constituída pelas seguintes valências: Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças que têm idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos e estão divididas por faixas etárias, havendo dois grupos de cada idade.

Durante o Estágio Profissional I, II e III e cuja caracterização e relatos farei neste capítulo, observei que para além de partilharem o mesmo espaço físico, partilham rotinas comuns, razão pela qual passo a referi-las de seguida. Existem algumas rotinas diárias em todos os anos de escolaridade: a roda; os intervalos; a higiene diária e as refeições. É importante estabelecer rotinas no quotidiano das crianças para que estas tenham a noção de como será o modo de agir, tranquilizando-as na realização das atividades, pois acabam por tomar consciência daquilo que vão realizar diariamente. Sobre a importância das rotinas, Zabalza (1998) refere o seguinte:

(...) as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia. (p.52)

As educadoras dos grupos onde tive oportunidade de estagiar, afirmaram que os seus grupos estão bem integrados na dinâmica do Jardim-Escola e que na generalidade, as crianças demonstram interesse e motivação pelas diversas aprendizagens e experiências.

O estágio teve a duração de três semestres e foi realizado às segundas, terças e sextas das 9h às 13h.

Outro aspeto que considero importante referir prende-se com o facto de ter realizado a prática pedagógica com uma colega e dessa forma fomo-nos apoiando mutuamente nos bons e nos maus momentos.

2. Calendarização e Cronograma do Estágio

O período de estágio decorreu todas as segundas feiras, de 27 de setembro de 2011 a 13 de fevereiro de 2013, abrangendo as três valências de Educação Pré-Escolar, conforme se pode ver nos quadros 1, 2 e 3.

Neste período de estágio realizei atividades programadas com os diferentes grupos de crianças e observei várias atividades das educadoras e das colegas.

Quadro 3 – Cronograma do Estágio II

	março				abril				maio				junho			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Atividades observadas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Atividades programadas		Verde				Verde										Verde
Atividades Surpresa			Ciano			Ciano				Ciano						
Reuniões de Prática Pedagógica	Púrpura				Púrpura								Púrpura			
Pesquisas Bibliográficas		Amarelo							Amarelo	Amarelo						
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional				Verde	Verde	Verde	Verde	Verde				Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Quadro 4 – Cronograma do Estágio III

	setembro				outubro				novembro				dezembro				janeiro				fevereiro			
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Atividades observadas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Atividades programadas						Verde								Verde								Verde		
Atividades Surpresa			Ciano				Ciano											Ciano						
Reuniões de Prática Pedagógica			Púrpura						Púrpura				Púrpura				Púrpura				Púrpura			Púrpura
Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	Rosa	Rosa																					Rosa	
Pesquisas Bibliográficas				Amarelo							Amarelo			Amarelo	Amarelo				Amarelo			Amarelo	Amarelo	
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	Verde		Verde		Verde	Verde	Verde		Verde				Verde	Verde	Verde	Verde	Verde				Verde	Verde	Verde	Verde

Capítulo 1 - Relatos Diários

1.1. Descrição do Capítulo

Os relatos de estágio visam mostrar situações significativas, observadas durante o mesmo nas diferentes áreas da Educação Pré-Escolar: Área da Formação Social e Pessoal, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Os relatos apresentados são fruto das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de atividades com crianças de 3, 4 e 5 anos, abrangendo essas mesmas áreas.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1

Hoje foi o primeiro dia de estágio.

A diretora do jardim-escola, recebeu as estagiárias e promoveu uma breve reunião, por forma a dar-nos conhecimento das turmas que iríamos acompanhar nos diferentes períodos de estágio. Após a reunião, fomos para as respetivas salas de aula. A minha colega e eu ficámos na sala dos 4 anos.

Ao chegar à sala apresentámo-nos às crianças e à educadora. A educadora estava a lecionar uma aula no Domínio da Matemática, com o material 3.º Dom de Froebel. Começou por pedir-lhes que abrissem a caixa de forma correta, ou seja, que comessem por abrir apenas um pouco a tampa, virassem a caixa ao contrário e, só aí retirassem a totalidade da tampa, ficando assim um total de 8 cubos em cima da mesa.

Após esta primeira tarefa, apelou à lateralização, pedindo às crianças que colocassem a caixa, com a respetiva tampa no interior, no canto superior direito da mesa. A educadora começou por contar uma história, de forma a incentivar as crianças a trabalharem com o material. No decorrer da mesma referenciou uma princesa e a sua cama e, nesse momento, pediu-lhes que construíssem a cama da princesa com os cubos. A maior parte das crianças construíram-na à primeira por já conhecerem a construção. Na sequência dessa mesma história, a educadora pediu mais duas construções: o cadeirão e o comboio. Nas três construções as crianças

nunca destruíram o que tinham feito e utilizaram sempre as duas mãos em simultâneo e os dedos em forma de pinça.

No final da história, a educadora permitiu que tivessem algum tempo para brincar com o material, construindo o que quisessem, apelando à sua imaginação e manipulação.

Inferências e fundamentação teórica

Os Dons de Froebel são frequentemente utilizados em diversas atividades, por serem um material didático que permite ao professor desenvolver a criatividade das crianças paralelamente ao ensino da matemática, como confirmam Moreira e Oliveira (2003), ao dizerem que os “blocos geométricos eram utilizados por Froëbel para ensinar conceitos de forma, número, simetrias, padrões e outros conceitos aritméticos elementares”. Os mesmos autores referem ainda que:

nas atividades realizadas que envolviam construções específicas, pretendia-se que as crianças explorassem propriedades de objectos a três e a duas dimensões, bem como a linha e o ponto, fazendo assim uma progressão na sua aprendizagem matemática. Com o material há oportunidade de desenvolver o ensino de (...) construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida (pp. 33-34).

Os dons promovem o ensino da matemática de uma forma natural e numa conotação lúdica, como reforça Froebel (citado em Caldeira, 2009) afirmando que “o feliz desenvolvimento da actividade lúdica da criança, influencia o seu futuro carácter de homem, por isso, nunca deverão ser impostos, nem o jogo, nem qualquer outra actividade educativa” (p.239). Este material conta com regras e formas de manuseamento muito próprias e específicas, tal como anteriormente foi referido.

Segundo a autora (2009) “há três procedimentos possíveis no manuseamento deste material: 1. Conhecimento e representação da construção; 2. Conhecimento, representação e exploração de noções matemáticas; 3. Conhecimento, representação, exploração de noções matemáticas e desenvolvimento verbal” (p.248)

Na atividade de hoje foi utilizado o segundo procedimento, tendo a professora optado também por promover o manuseamento livre do material.

Finalmente, devo ainda referir que também a postura das crianças é constantemente alvo de atenção nas aulas, sendo um fator de desenvolvimento estrutural na aprendizagem, tal como a mesma autora refere ao afirmar que as crianças devem manter:

costas direitas; uso das duas mãos em simultâneo; utilização dos dedos indicador e polegar em forma de pinça (treino para a utilização correcta da caneta/lápis); fazer as construções sempre da esquerda para a direita (propedêutica da leitura e da escrita); não destruir (p.248)

Nesta atividade foi notório que as crianças respeitam todas as regras com este material. Na figura 1 apresento uma caixa do material que foi o recurso utilizado na aula atrás descrita.



Figura 1 – 3.º Dom de Froebel

1.2.2. Relato de Estágio 2

Nesta manhã, as atividades foram lecionadas por mim numa sala dos 4 anos. Iniciei o dia abordando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contando a história “A que sabe a lua” (figura 2), recorrendo a imagens que a ilustravam. Após a sua leitura coloquei algumas questões acerca das imagens, de modo a perceber a recetividade das crianças e a dinâmica de aprendizagem através de imagens, fazendo ainda alguns jogos de memória para fomentar a memorização.

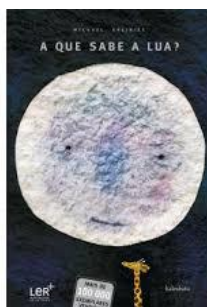


Figura 2 – Capa do livro “A que sabe a lua”

Seguidamente, encaminhei o grupo até ao ginásio onde, com recurso a um globo e a uma lanterna, explorei a temática do dia e da noite. Para melhor consolidar a aprendizagem pedi a algumas crianças individualmente que segurassem a lanterna, apontando para um lado específico do globo. A criança ia rodando o globo e percebendo de que lado da Terra seria de dia ou de noite. No final, recorri a algumas imagens de apoio que ilustravam atividades feitas durante o dia e durante a noite,

pedindo-lhes que colassem a imagem do lado correto do globo, por forma a consolidar a aprendizagem.

Dirigindo, posteriormente, as crianças até ao salão, estas representaram o Planeta Terra através de picotado em papel, promovendo a coordenação da motricidade fina. Após esta tarefa, desenvolvi a manipulação do material Cuisenaire, fazendo inicialmente uma escada por ordem crescente até à sexta unidade, utilizando a mesma para desenvolver o conceito de paridade. Dado que esta foi a primeira vez que as crianças abordaram este conteúdo, optei por chamar várias delas para participarem num exercício, em que expliquei que uma menina, representada por uma peça branca de Cuisenaire e ela, precisava de um amigo para juntos irem ao baile; com uma outra peça branca (ou seja outra criança). As crianças tomaram conhecimento do conceito de par que associei à peça encarnada de Cuisenaire que representa o numeral dois, explicando que este era um número par.

Inferências e fundamentação teórica

Esta manhã tentei criar estratégias interativas, que pudessem promover a colaboração permanente das crianças, tentando que a atividade não fosse meramente expositiva e unilateral. Fui ao encontro das teorizações de Hudson (citado por Almeida, 1998), que afirma que “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência directa, pode ser designada por actividade prática” (p.43), bem como Jones, Swift e Johnson, mencionados em Papalia, Olds e Feldman (2001), que defendem que “as crianças em período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram” (p. 332)

Também Estanqueiro (2010) corrobora com as citações anteriores ao defender que “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse”, “o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (p.39)

As crianças mostraram grande entusiasmo pelos exercícios feitos.

Posso ainda referir que foi muito positivo para mim ter tido esta experiência, pois ajudou-me a crescer profissionalmente.

1.2.3. Relato de Estágio 3

Na primeira aula desta manhã, na sala dos 4 anos, a educadora distribuiu várias tampas de diferentes cores e uma linha-fronteira pelas mesas. Começou por dizer às crianças que eram cozinheiros, que as tampas que tinham à frente iam ser bolinhos e que os tabuleiros eram as linhas-fronteira. Sempre apelando ao imaginário, a

educadora foi pedindo que pusessem o avental, que colocassem a touca, que lavassem as mãos e que amassassem a massa dos bolos. Todas as crianças aderiram e fingiram-se cozinheiros. Depois, batendo 4 palmas, pediu às crianças que colocassem essa mesma quantidade de bolos no tabuleiro, ou seja, dentro da linha-fronteira. Posteriormente, pediu-lhes que colocassem o tabuleiro num forno imaginário. Entretanto, a educadora fingindo que era o chefe de cozinha, pediu aos seus cozinheiros que pusessem no tabuleiro mais 4 bolos, perguntou-lhes com quantos bolos ficaram e quantos bolos tinham no início. De seguida disse que 4 bolos tinham sido comidos (as crianças tiraram 4 bolos do tabuleiro) perguntando com quantos bolos tinham ficado. Realizou alguns exercícios de adição e subtração através das tampas. No último exercício sobrou apenas uma tampa. A educadora perguntou qual o nome de um conjunto com um elemento e as crianças responderam: um conjunto singular.

No final desta aula a educadora pediu à colega de estágio que fizesse um jogo com as crianças.

Inferências e fundamentação teórica

Na minha opinião, esta aula de Domínio da Matemática foi uma maneira muito original e imaginativa para trabalhar o raciocínio lógico-matemático. Concordando em absoluto com Aranão (1996) que na sua afirmação referecom “todo o universo de materiais à disposição da criança e do professor é possível executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, independentemente de exercícios repetitivos e enfadonhos, estereotipados em livros didáticos e em folhas” (p.16).

A meu ver, a abordagem matemática deve ser feita desde cedo, utilizando materiais apelativos, motivando as crianças de modo a prepará-las para aprendizagens futuras. De acordo com Moreira e Oliveira (2003):

as experiências matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-escolar são fundamentais para o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim-de-infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre o que é a matemática e sobre si próprios, perante este conhecimento que pode influenciar futuras atitudes e decisões (p.57).

A educadora conseguiu, com este material não estruturado, fazer uma atividade muito dinâmica e engraçada, adequada à idade das suas crianças, transformando-o numa ótima e produtiva ferramenta de trabalho. Canals, citado por Caldeira (2009) diz-nos que:

se soubermos propor a experimentação de forma adequada a cada idade e, a partir daí, fomentar o diálogo e a interação necessários, o material, longe de ser um obstáculo que nos faz perder tempo e dificulta o salto para a abstracção, facilitará esse processo, porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa. (p.331)

Na opinião de vários autores e da educadora, e dada a quantidade de informação a que as crianças podem ter acesso diariamente no seu quotidiano, segmentar as suas preferências de uma forma didática e divertida, consolida os seus interesses e pode, em larga escala, contribuir para a aprendizagem das várias matérias, fazendo com que uma disciplina como a matemática, tão metódica e exata, possa desenvolver nas crianças uma percepção da sua lógica que ultrapassa a racionalidade dos cálculos, transpondo-a para o quotidiano de cada uma e potenciando uma aprendizagem consequente fora da sala de aula.

1.2.4. Relato de Estágio 4

As Professoras da Equipa de Supervisão foram à escola por ser dia de atividades supervisionadas. A colega de estágio realizou uma estimulação à leitura contando um conto tradicional à sua escolha, na sala dos 5 anos.

Escolheu o conto “Os Três Porquinhos”. Sentou as crianças no chão e contou-o com auxílio de um livro com imagens. Ao começar o conto apercebeu-se de que as crianças já sabiam a história, pelo que foi pedindo a sua ajuda para contar, enquanto mostrava as imagens do livro, fazendo-as participar.

Seguidamente, pegou em letras móveis e pediu a ajuda das crianças para escrever o nome da história. Elas mostraram dificuldades por ainda não terem aprendido algumas letras que eram necessárias à atividade. A colega, para contornar a situação, escreveu o título do conto e pediu-lhes que identificassem as vogais, sendo essas letras que todas já reconheciam.

Fui para outra sala, onde outra estagiária também lecionou uma atividade. A educadora pediu a mesma atividade à estagiária que apresentou o conto “Capuchinho Vermelho”. Também aqui as crianças já conheciam a história. A colega foi mais expressiva a contá-la e conseguiu cativar toda a turma. De seguida, as crianças foram encaminhadas para as suas mesas e a estagiária distribuiu letras móveis. Foi trabalhada a identificação de vogais e de algumas consoantes que eles já conheciam, partindo do título do conto que tinha escrito previamente no quadro.

Depois destas aulas, seguiu-se a reunião de Prática Pedagógica com todas as alunas estagiárias e as duas educadoras das salas, para debatermos e avaliarmos as aulas que tinham sido dadas.

Inferências e fundamentação teórica

Na atividade de Domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita, pedida pela professora da Equipa de Supervisão à minha colega foi uma opção muito bem conseguida a escolha do conto tradicional “Os Três Porquinhos”, por ser uma história muito rica e o conteúdo se adequar muito bem à idade da turma. Bettelheim (2002) defende que se deve contar este conto pelas mensagens nele implícitas pois “Os Três Porquinhos ensinam à criança de três ou quatro anos (...) que não devemos ser preguiçosos nem levar tudo despreocupadamente (...). A história demonstra ainda as vantagens do crescimento” (p.56). No conto, o porquinho mais cauteloso e atento é retratado como sendo o mais velho dos três irmãos. Tanto este como todos os outros contos tradicionais devem ser dados a conhecer às crianças. Traça (1992) refere que os contos “são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa” (p. 87). A função educativa dos contos e a sua riqueza são também explicadas por Barros (2008), quando este menciona que “os contos tradicionais são exemplo de uma herança cultural colectiva, focalizada nas vivências humanas. Mediante uma linguagem própria, recorrendo ao «maravilhoso», grandes emoções são experimentadas nestas histórias, onde estão simbolizados conflitos humanos universais”. (p.82)

Os contos tradicionais acompanham há muitas gerações a aprendizagem das crianças, embora sejam recentemente abordados nas escolas como componente didática. Estes contos estimulam a imaginação das crianças, desenvolvendo as suas capacidades criativas, mas também desenvolvem conteúdos relevantes na passagem de mensagens na educação de uma criança, tal como a moral, a responsabilidade, a educação e tantos outros conceitos que fazem parte do crescimento social de uma criança.

A reunião com os colegas, os educadores e a equipa da Prática foi bastante interessante e pertinente pois ao ouvirmos os comentários/críticas construtivas crescemos em termos profissionais. Não posso deixar de referir que a 2.^a colega teve uma abordagem e estratégia mais interessante e pertinente.

1.2.5. Relato de Estágio 5

Esta manhã, as aulas foram lecionadas por mim, na sala dos 5 anos.

Comecei por trabalhar a área do Conhecimento do Mundo, onde falei sobre as habitações. Mostrei imagens, em suporte *Powerpoint*, de diferentes habitações, de outros países e épocas.

Seguidamente, e falando ainda de um tipo de habitação, pedi às crianças que se imaginassem dentro da mesma. Solicitei-lhes que fizessem as mobílias de quarto e de sala dessa mesma habitação com os 3.º e 4.º Dons de Froebel. Enquanto fizeram as construções orientei algumas questões para trabalhar as noções: dezena, meia dezena, dúzia e meia dúzia. Fui também trabalhando a subtração e a adição com diversas situações problemáticas.

Para finalizar a manhã contei a história “O Cuquedo” (figura 3). Distribui imagens soltas pelas crianças e pedi (enquanto contava a história) que as fossem ordenando. No final colaram as imagens pela sequência que tinham ouvido a história, construindo um pequeno livro individual.

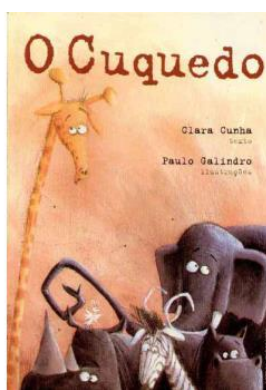


Figura 3 – Capa do livro “O Cuquedo”

Inferências e fundamentação teórica

Durante toda a manhã as crianças pareceram-me motivadas e entusiasmadas, o que me deixou bastante satisfeita quando fiz uma pequena reflexão acerca da manhã de aulas. Pedi ajuda a algumas crianças para distribuírem o material (durante toda a manhã) de modo a que se sentissem responsáveis e motivadas.

Gostei muito de lecionar a aula no Domínio da Matemática e reparei que o grupo é muito recetivo a atividades matemáticas. Na minha opinião, utilizar materiais matemáticos é importante, diria inclusivamente ser obrigatório pois, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos” são imprescindíveis “como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”. (p.25)

Os mesmos autores afirmam ainda que materiais manipuláveis e os “modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. Além disso, facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objectos concretos quando explicam os seus raciocínios” (pp.41-42).

Segundo Moreira e Oliveira (2003):

as experiências matemáticas que se proporcionam às crianças na Educação Pré-Escolar são essenciais para o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim de infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre o que é a matemática e sobre si próprios (p.57).

Acredito ter terminado a minha manhã de aulas da melhor forma, tendo escolhido uma atividade lúdica e simples, ao contar uma história às crianças. Segundo Dohme (2010):

as histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso:

- As crianças gostam muito;
- Levam a uma empatia com os alunos;
- A variedade de temas é praticamente inesgotável;
- Pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação;
- Os vários aspectos educacionais que podem ser focados (p.18).

O mesmo autor defende ainda que “por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência”, “o contacto com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos factos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida” (p.18).

Gostei muito de sentir que as crianças estavam interessadas nas atividades, acompanhando-me em todas elas, debatendo os variados temas e mostrando genuíno interesse por todos eles.

1.2.6. Relato de Estágio 6

Esta manhã foi passada na sala dos 5 anos, para além da conversa habitual da roda, onde a educadora deseja às crianças um bom dia enquanto esperam que algumas crianças vão chegando. A educadora, depois de esperar algum tempo, disse às crianças para se sentarem nos respetivos lugares nas mesas.

À frente das crianças estavam algumas peças do material Cuisenaire, onde a educadora foi colocando algumas questões, como por exemplo, que nome tem este material, as peças são todas iguais, pedindo assim as diferenças entre elas. Depois das perguntas habituais para introduzir o material, pediu às meninas para fazerem uma escada por ordem crescente de peças pares e aos meninos uma escada por ordem decrescente com peças ímpares, pedindo de seguida para lerem as escadas

por cores e por valores. Depois realizou uma situação problemática, onde pediu a uma criança para colocar, no quadro, os dados, a indicação e a operação, enquanto as outras iam colocando as peças na horizontal, lado a lado, correspondentes aos valores que a educadora ia referindo, para depois colocarem por baixo a peça com o valor igual ao das duas somadas anteriormente.

Posteriormente, pediu a algumas crianças para retirarem de um saco, de olhos vendados, uma peça, e tentarem, através do tato, descobrir que peça tinham retirado. Realizou ainda outro exercício, em que as crianças tinham que associar o número de palmas da educadora ao valor da peça, tirando-a do centro da mesa e colocando à sua frente. Por último, fez alguns exercícios no quadro com 2 peças diferentes do material Cuisenaire em ponto grande para as crianças colocarem o sinal de maior, menor ou igual. A educadora tentou sempre realizar exercícios diversificados, para que nós, estagiárias, pudéssemos observar formas variadas de explorar e manipular este material. (figura 4)



Figura 4 – Material Cuisenaire

Inferências e fundamentação teórica

O material Cuisenaire é estruturado e tem bastante interesse pedagógico, pois promove vários conceitos matemáticos. Nesta atividade, foi possível desenvolver nas crianças a criatividade, a compreensão de noção de número e as relações de grandeza.

Relativamente ao material Cuisenaire, Caldeira (2009, p.126) afirma que “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material Cuisenaire possui um considerável valor na educação sensorial.” Isto porque este material é muito apelativo, e incentiva as crianças à sua descoberta, pois segundo a mesma autora, “as peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação.” Deste modo, com a exploração deste material, a educadora pretendeu desenvolver competências lógico matemáticas nas crianças.

No decorrer desta atividade, a educadora explorou este material à medida que foi trabalhando situações problemáticas envolvendo a operação soma. Segundo Alsina (2004, citada por Caldeira (2009), “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição das experiências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário (...) para introduzir e praticar as operações aritméticas.” (p.126)

A mesma autora defende que este material foi “concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta nas mãos dos alunos.” (p.126) De acordo com Alsina (2004, citado por Caldeira (2009), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a ação mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos.” (p.33) Destaca-se, portanto, que os materiais “funcionam como mediadores,” conduzindo a criança à construção mental das “representações abstratas dos conceitos que concretizam”. Neste sentido, o recurso a materiais possibilita o desenvolvimento do “raciocínio matemático e a capacidade das crianças desenvolverem problemas no cotidiano. (idem, p. 31)

É possível realizar diversas atividades através do material estruturado Cuisenaire. Este material prepara para a compreensão das quantidades, do cálculo e das operações. Segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender.” (p. 65)

A educadora explicou muito bem todos os exercícios que as crianças tinham de realizar com este material, e o seguimento das atividades tiveram um fio condutor, notando-se o empenho das crianças em todas elas. Alsina (2004) enumera algumas atividades que podem ser realizadas com o material Cuisenaire, tais como: para favorecer a passagem para o cálculo mental, as barras devem de ser lisas, sem as unidades marcadas; mostrar uma determinada barra e questionar as crianças sobre o número que está antes e o que vem depois; apresentar várias barras e perguntar qual delas representa um número menor (ou maior); mostrar uma série de barras consecutivas, em que falta uma intermédia, e perguntar de que número se trata; composição e decomposição de quantidades e realizar as primeiras somas e diferenças. (pp. 35-36)

Estas e outras atividades permitiram às crianças explorarem bastante este material, desenvolvendo ainda mais as suas capacidades.

1.2.7. Relato de Estágio 7

Esta manhã foi passada na sala dos 3 anos. A educadora começou o dia por perguntar às crianças como tinham sido os seus fins-de-semana. Neste momento de descontração, todas puderam falar e contar o que tinham feito no fim-de-semana e quais os melhores momentos do mesmo, podendo ainda comentar as atividades dos restantes colegas.

No final, a minha colega contou uma história às crianças e, depois desta dirigiram-se às suas mesas para a aula de Domínio da Matemática. A educadora começou por dispor no quadro algarismos (do zero ao quatro), de forma aleatória, e solicitou a cada criança que identificasse o algarismo que a mesma referisse. No final deste exercício, distribuiu uma proposta de trabalho com o algarismo 4 em tamanho grande, pedindo que cortassem vários papéis de cores diversas e que os colassem sobre o algarismo, por forma a criar um 4 colorido para cada criança. Para isso, colocou no centro da mesa papéis de lustro coloridos e deu uma tesoura a cada uma.

Inferências e fundamentação teórica

Acredito ter sido de maior pertinência o diálogo matinal da educadora com as crianças, acerca das suas atividades no fim-de-semana. Muitas das crianças quiseram partilhar com a educadora e os colegas o que mais tinham gostado de fazer.

Durante estes diálogos a criança vai aprendendo um novo vocabulário, aumentando assim o seu léxico a cada dia que passa, o que é muito importante pois, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “a comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar” (p.34)

As mesmas autoras são a favor destes momentos de diálogo uma vez que “a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo” (p.34) e proporciona-lhes a oportunidade de “se expressarem individualmente, interagindo verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (p.40).

São estes momentos que fazem com que a educadora conheça melhor, e se relacione de forma mais próxima, com o seu grupo, partilhando consigo também os momentos fora do ambiente escolar, conhecendo os seus hábitos e interesses.

Penso que estes momentos de diálogo, em que cada criança é ouvida por toda a turma, faz com que esta se sinta escutada e respeitada, e que perceba que as suas experiências são importantes, aumentando assim a sua autoconfiança e potenciando a exposição de ideias. O desejo de comunicar e a ânsia de partilhar o que tinham feito no fim-de-semana foi visível na atitude das crianças, que colocaram ansiosamente o dedo no ar para dizerem o que fizeram.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (2007) “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p.67)

Acredito também que o diálogo informal e recorrente da educadora com as suas crianças faz com que as mesmas se relacionem de forma mais próxima com o seu grupo escolar desenvolvendo um léxico mais completo, aprendendo a falar mais articuladamente, escutando os seus colegas, partilhando não só os seus momentos, como o dos outros. Na minha opinião, são situações de crescimento e consciencialização pelo próximo.

1.2.8. Relato de Estágio 8

Na sala nos 3 anos, a educadora começou a manhã de aulas pedindo à colega de estágio que contasse a história do livro “Marley e Eu”.

De seguida, a educadora começou a aula de Domínio da Matemática trabalhando com o material Blocos Lógicos. Começou por distribuir peças pelas mesas e por explorar um pouco as suas características falando da cor, da forma e do tamanho das mesmas, comparando-as entre si. Seguidamente, a educadora passou uma linha de lã a cada criança, perguntando a uma das crianças que nome se dava àquela linha, a qual a criança respondeu corretamente – linha fronteira e pediu às crianças que colocassem dentro da linha duas peças da cor amarela. Verificou se tinham feito bem e pediu para tirarem essas mesmas duas peças de dentro da linha. A educadora explicou que, se não houvesse nada dentro dos conjuntos, estes consideravam-se conjuntos vazios. Depois pediu ao grupo que fizesse conjuntos com dois elementos. Uma das crianças mostrou o seu conjunto aos colegas, para perceberem em que aspetos as duas peças eram diferentes. Após este exercício, esta mesma criança retirou uma peça do conjunto a pedido da educadora, que perguntou que nome se dava a um conjunto com um elemento apenas, ao qual a criança respondeu corretamente: conjunto singular.

A educadora introduziu, pela primeira vez nesta turma, a noção de cardinal. Explicou que cardinal significava o número de elementos de um conjunto (dando alguns exemplos). No final da aula foi permitido que as crianças brincassem um pouco com as peças.

Posteriormente a esta atividade a educadora mostrou um quadro de Mondrian (figura 5) e pediu às crianças que o observassem com atenção. Pediu a cada aluno que interpretasse o quadro e que explicasse o que estava a ver. Questionou os alunos sobre as figuras que estavam representadas na obra e quais as semelhanças com as peças de blocos lógicos que tinham em cima da mesa. De seguida, a educadora distribuiu uma moldura de cartolina e cada criança pôde realizar uma construção inspirada no quadro que tinha visto. Para finalizar a aula todas as crianças mostraram a obra de arte que tinham feito à turma.

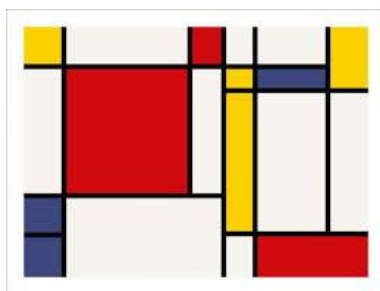


Figura 5 – quadro de Mondrian

Inferências e fundamentação teórica

Gostei de assistir à aula com o material Blocos Lógicos pela metodologia utilizada e pela forma como a educadora conseguiu manter a atenção das crianças.

Segundo Caldeira (2009), uma das competências a desenvolver com este material é a aplicação da teoria de Conjuntos, na qual se utiliza o diagrama de Venn, dando aos alunos a noção de cardinal (p.368).

Segundo Damas e Oliveira (2010) no diagramas de Venn “todos os elementos com a mesma propriedade são incluídos no interior de uma mesma linha fechada” e “surgirão numa fase inicial, utilizando apenas uma só propriedade “ como, por exemplo, serem só peças amarelas” (p.15). Os conjuntos que a educadora pediu às crianças que formassem tinham que conter duas peças de cor amarela mas, os mesmos autores defendem que numa fase mais avançada “os objetos poderão ser organizados formando conjuntos satisfazendo mais do que uma propriedade como, por exemplo, «ser vermelho», «ser círculo» e «ser vermelho e círculo» ” (p.15).

Um dos aspetos da aplicação da Teoria de Conjuntos é a possibilidade de uma criança poder relacionar objetos semelhante ou distintos, não classificando apenas como peças (ou entidades) únicas ou separadas de todas as outras, podendo desenvolver uma maior capacidade de relacionamento matemático. Se a criança não pudesse estruturar os objetos fazendo correspondência, cada objeto seria para ela uma entidade separada.

Os Blocos Lógicos são um material que desenvolve a capacidade analítica e o raciocínio lógico das crianças, razão pela qual acredito que o tema seja tão bem lecionado e desenvolvido nesta escola, contribuindo para a aprendizagem contínua e coerente das crianças.

A meu ver a atividade artística realizada no final da aula foi também bastante interessante. A forma como a educadora deu a conhecer aos alunos a obra foi apelativa e diferente. Segundo Consiglieri (2007) "as recentes metodologias pedagógicas artísticas não incidem apenas na sua prática formal e morfológica mas fundamentalmente numa aprendizagem erudita adquirida através de uma maior abrangência da experiência estética" (p.91). O facto das crianças poderem interpretar o que viam ajuda-as a crescer artisticamente pois, segundo a autora anteriormente citada, "a fruição e contemplação, bem como a interpretação e reflexão sobre as obras de arte, revelaram-se como um instrumento de trabalho, (...) que permite o desenvolvimento do sentido crítico e estético" (p.92).

1.2.9 Relato de Estágio 9

Depois do acolhimento matinal, todas as crianças desta sala de 4 anos tiveram oportunidade de falar sobre o seu fim-de-semana e as atividades que mais gostaram de fazer, debatendo entre elas as suas atividades preferidas e os *hobbies* que têm.

Já nos seus lugares à volta das mesas, a educadora distribuiu pelas crianças o material 3.º Dom de Froebel. Explicando os fundamentos deste material, a educadora criava simultaneamente situações problemáticas relacionadas com as construções que ia pedindo às crianças que fizessem. Fizeram, em conjunto, nesta aula, as construções do muro alto, mesa com cadeiras e a cama, criando uma sequência em tom de história.

Depois desta aula de Domínio da Matemática, as crianças foram encaminhadas para um concerto que aconteceu no ginásio, da banda "Os Corvos", onde se reuniram todas as crianças da educação pré-escolar para assistir ao evento. No decorrer do mesmo, "Os Corvos" tocaram músicas do conhecimento geral infantil, músicas clássicas e, no final, os elementos da banda apresentaram-se, explicando

também às crianças quais os instrumentos que utilizavam e alguns fundamentos dos mesmos, nomeadamente o tipo de som que cada um emitia e a sua utilidade.

Inferências e fundamentação teórica

Penso que a vinda da banda “Os Corvos” à escola foi de extrema importância pois as crianças tiveram a oportunidade de assistir a um concerto de perto, sentindo e ouvindo bem as músicas. Tiveram ainda oportunidade de interagir com os músicos no final. Segundo Hohmann e Weikart (2011) para as crianças “ver pessoas a criar música mesmo em frente aos seus olhos e mover ao compasso de sons ao vivo dão novas dimensões à compreensão que as crianças têm da música e às percepções que têm de si próprias como criadoras de melodias” (p. 660). A iniciativa, por parte da escola, de convidar uma banda é algo de grande pertinência para as crianças uma vez que Vasconcelos (2006) nos diz que “os processos de aprendizagem podem ser enriquecidos através: da assistência a concertos dados por diferentes grupos em que a voz tem participação “ativa” e do “convite a cantores para irem à escola de modo a partilhar informação sobre diferentes técnicas vocais” (p.16)

A música, como ato pedagógico, é algo recente e que deve ser mantido. Sousa (2003), afirma que:

a música na educação (...) objectiva-se para o campo da cultura musical (...) . maestros e músicos vão dar concertos às escolas ou os alunos vão assistir à actuação de bandas e orquestras em salas de espectáculos. A actuação artística despe-se da sua formalidade para se tornar um acto pedagógico (p.22).

Cordeiro (2008) sublinha esta ideia ao dizer que “é importante que, através da tradição, as crianças tomem o contacto com o passado, para melhor viverem o presente e architectarem o futuro”. (p.430)

A música é uma forma natural de continuar conceitos e tradições e as crianças apreciam e aderem com facilidade.

Foi muito interessante observar a capacidade de atenção e o brilho nos olhos das crianças durante o concerto. Para muitas foi a primeira vez que viram uma actuação de uma banda.

1.2.10 Relato de Estágio 10

Na sala dos 5 anos, as crianças já começam a ter um contacto mais permanente com a aprendizagem da leitura, sendo todas as manhãs dedicadas à Cartilha Maternal João de Deus, método este bastante funcional, pois permite uma

maior assimilação das letras, devido às regras e valores atribuídos às mesmas. Outra linha de força, do método de João de Deus, passa pela ida de grupos homogêneos à Cartilha (figura 6), em que cada elemento intervém individualmente. No entanto, todos os elementos do grupo se encontram envolvidos na mesma tarefa. Nesta manhã, as crianças foram à cartilha e outras terminaram trabalhos e foram ao quadro para aprenderem a desenhar as letras, para depois conseguirem desenhar na folha e no caderno de escrita. Outra estratégia que a educadora utiliza para as crianças que saem da cartilha é o uso de letras móveis para construírem as palavras que já leram nesse livro “mágico”.

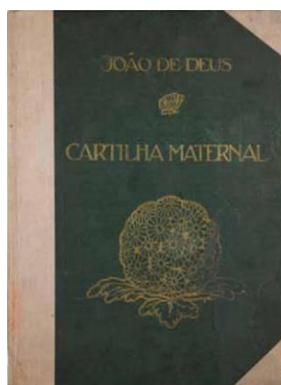


Figura 6 – Cartilha Maternal (tamanho grande)

De seguida, foi possível observar, já no domínio da Matemática, os exercícios que a educadora explorou com as crianças com a manipulação dos Calculadores Multibásicos, onde trabalharam as somas e subtrações, através de situações problemáticas e jogaram ainda ao jogo da torre, na base 6. Por fim, terminaram alguns trabalhos deste domínio.

Inferências e fundamentação teórica

O ambiente criado em torno da Cartilha Maternal é de extrema importância, uma vez que as crianças se encontram numa situação de aprendizagem, sendo assim necessário criar um clima descontraído, para que os seus medos não os impeçam de desenvolver as suas capacidades. A Cartilha Maternal consiste num método onde a aprendizagem é progressiva, portanto, cabe ao educador a transmissão de noções claras. É fulcral auxiliar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, estimulando o raciocínio lógico. Como refere Lopes (2006), estimular e desenvolver a linguagem consiste em “promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e

o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido.” (p. 11)

Na maior parte das lições, a educadora recorreu ao uso do ponteiro e, tal como Deus sugere (1997), “o uso do ponteiro é importante para dar confiança ao aluno e ritmo à sua leitura.” (p. 24)

Desta forma, é importante que o educador recorra às linhas de força da Cartilha Maternal, para ajudar as crianças da melhor maneira possível.

Normalmente, a educadora avança as lições das crianças depois das mesmas terem relembado a lição que aprenderam anteriormente, e mostrarem confiança e certeza nessa lição, só desta forma é que passam à próxima lição e, deste modo, vão avançando gradualmente no processo da leitura, e realizando também fichas de trabalho adequadas ao seu grau de aprendizagem. Morgado (1997) defende que:

A organização do trabalho das crianças, enquanto componente da prática pedagógica reflectirá, naturalmente, as opções de natureza individual de cada professor, existindo uma gama variada de hipóteses de trabalho, todas elas com contornos mais ou menos positivos consoante a natureza dos objectivos a atingir, a natureza da tarefa ou tarefas, a natureza do próprio material, etc. (p.50)

Cabe, portanto, à educadora, organizar as lições e os trabalhos de cada criança, pois todas têm ritmos diferentes de aprendizagem, e algumas já estão mais adiantadas que outras, tendo a educadora que organizar tanto as lições para cada criança, assim como as propostas de trabalho, proporcionais a cada nível alcançado por cada criança.

A utilização das letras móveis é uma estratégia muito importante, pois permite à criança distinguir e associar as letras para conseguirem construir uma palavra, além disso, conseguem, de uma palavra formar novas palavras com as mesmas sílabas, ou mudando apenas algumas letras; isto faz com que a criança apele à memória, relembre as regras da leitura e forme novas palavras que é capaz de ler.

Segundo Lopes (2006), “o acto de ler deverá pois ser entendido não só como uma forma de dominar a técnica de leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação.” (p. 66). Assim, é essencial que o docente tenha uma formação consolidada, para que aplique da melhor forma o método aprendido, respeitando as regras implícitas no mesmo.

No domínio da matemática a educadora recorreu aos Calculadores Multibásicos para trabalhar o sentido do número, especialmente as relações numéricas. Segundo as Normas, citadas por Caldeira (2009), “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo.” (p. 203) de forma a concretizar estes conceitos, a educadora jogou o jogo da torre e afirma que as crianças devem jogar este jogo até o dominarem. (p. 21) A realização deste jogo possibilita às crianças adquirirem a estrutura mental, que lhes permitirá a compreensão das diferentes bases de numeração. Na opinião de Nabais citado pela autora em cima referida, este material facilita “a concretização de vários capítulos da aritmética, (...) como as diferentes bases de numeração”, acrescentando ainda, que este material é “profundamente educativo.” (p. 61)

O jogo da torre realizado com os Calculadores Multibásicos, como sustenta Caldeira (2009), “tem como finalidade os alunos adquirirem determinadas noções, nomeadamente, a de saber o furo a que corresponde cada cor e quantos elementos tem cada torre.” (p. 190)

Ainda referente à exploração deste material, Cardoso (2013) refere que “o educador deve colocar questões que levem os alunos a pensar (refletir) e explicar o seu pensamento.” (p. 75). Desta forma, durante a atividade com os Calculadores Multibásicos, a educadora teve o cuidado de observar o desempenho das crianças e se as mesmas conseguiam acompanhar os raciocínios, colocando questões e solicitando explicações, que apelavam ao seu pensamento.

A elaboração dos relatos que acabei de apresentar serviu para que ficasse mais atenta, mais rigorosa e mais conhecedora do quanto se faz durante o dia da criança.

Apesar de não relatar, houve muitos outros momentos que contribuíram para o meu crescimento profissional, como por exemplo: as rodas logo de manhã; as refeições; as expressões plásticas; a educação física; o inglês; as visitas de estudo; e todos os momentos de brincadeira livre no recreio.

Capítulo 2 - Planificações

2.1. Descrição do Capítulo

Este capítulo destina-se à planificação e à sua importância.

Nele apresentarei um enquadramento teórico em relação às planificações, devidamente sustentadas pelas fundamentações que me pareceram mais adequadas à temática abordada.

Abordarei de seguida o tema da planificação, passando pela sua definição, as premissas para uma correta planificação e as ferramentas necessárias à mesma, bem como os seus objetivos.

Serão apresentadas quatro planificações da Educação do Pré-Escolar, referentes ao Domínio da Matemática, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área do Conhecimento do Mundo.

2.2. Fundamentação Teórica

A planificação da Educação Pré-Escolar é de extrema importância e deve ser uma preocupação de todos os educadores. Contudo, a planificação deve ser flexível e não rígida. Esta é essencial para que o professor tenha um fio condutor nas suas aulas.

Existem várias definições para planificação. Arends (1995, p.45), defende que “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor.” O autor defende também que “a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados”

Zabalza (1998, p.96) afirma que “sem programação não se pode fazer “boa escola”. Porém, para que a programação responda ao seu sentido curricular tem que

possuir certas características importantes que afectam tanto o processo da sua planificação como a sua posterior aplicação prática na aula“.

Numa planificação os objetivos, os conteúdos e as atividades devem estar interligados.

Pérez e López (2001, p.67) sugerem planificações a longo prazo (anual) ou varias planificações a curto prazo (seis a doze semanas) para cada área.

Segundo Zabalza (2000, p.54), “o papel da planificação na escola é o de transformar e modificar o currículo para que seja adequado às características particulares de cada momento de ensino.”

Mas para planificar é necessário que se tenha atenção a diversas situações, para que este planeamento seja efetuado com sucesso, para Fischer (2005), “fazer um planeamento que, de forma eficaz, vá ao encontro das necessidades de aprendizagem individuais das crianças, deve ser criado um quadro tão completo quanto possível das atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades do aluno.” (p.25)

Ao elaborar uma planificação o professor está a refletir sobre a sua prática, logo deve estar atento aos diferentes níveis de aprendizagem existentes na sua sala de aula. As planificações ajudam a organizar e estruturar determinadas ideias.

Azevedo (2002) “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo.” (p.18)

Brito (1991) diz que “os procedimentos a adoptar quando planeamos (...) seguem a metodologia geral: definição dos objetivos a atingir; listagem de temas e actividades pedagógico/didáticas; identificação dos recursos humanos necessários; previsão dos recursos materiais” (p. 23).

É muito importante que a planificação esteja dirigida para os seus destinatários, tendo em conta as suas características e o grau de desenvolvimento.

Lecionar é um ato intrínseco ao ato de planificar e, desta forma, todos os professores e educadores têm de o fazer. Segundo Zabalza (2000) planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47).

O autor define ainda planificar como:

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p.48)

As planificações que o professor faz têm como objetivo delimitar metas que quer que a criança atinja, mas este deve ter em conta o que as crianças já sabem e os novos conhecimentos que pretende transmitir.

As planificações que elaborei foram planificações diárias, ou seja, de curto prazo.

Fischer (2005), define o planeamento a curto prazo como estando relacionado com:

a diferenciação e com o planeamento das necessidades de grupos específicos ou de crianças individuais. Fornece pormenores relativos às actividades, experiências, recursos, grupos e estratégias de ensino, que são identificados através da observação contínua e da avaliação das crianças em acção. (p.26)

O mesmo autor refere que “os planos a longo e a médio prazo estão relacionados com a organização do currículo, nos planos a curto planeia-se tendo em mente a criança.” (p.31)

Zabalza (1994), entende currículo como “um espaço decisional em que, a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção.” (p.47)

Segundo o art.1.º, Decreto-Lei n.º 213/2006, (citado por Pacheco, 2008), o Ministério da Educação tem atribuições específicas tais como: “definir as competências do currículo nacional e o regime de avaliação dos alunos e aprovar os programas de ensino e as orientações programáticas para a sua concretização (...)” (p.13)

Ribeiro & Ribeiro (1990), definem currículo como um “conjunto organizado ou uma «série estruturada de objectivos», salientando, assim, a sua estrutura e sequência de desenvolvimento, sem considerar os processos e meios pedagógicos-didáticos que se possam utilizar para conseguir tais resultados.” (p.51)

Para Pérez (s.d.), “o currículo sequencia-se e temporaliza-se na aula e na sala de classe. (p.38)

Segundo Beauchamp, (citado por Pérez & Lopez, 2012), define:

a teoria do curriculum é uma estrutura de elementos relacionados que dá sentido à acção da escola ao assinalar as relações entre os seus elementos, ao dirigir o seu desenvolvimento, uso e avaliação. A teoria curricular é uma estrutura normativa e regulada que proporciona a fundamentação racional para as decisões a tomar na aula. (p.306)

Cardoso (2013) explica que num plano de aula, “o professor começa por definir com clareza o objetivo da aula, ou seja, aquilo que quer que os alunos aprendam” (p. 148). As planificações que se seguem são Planificações de aulas lecionadas por mim.

2.3. Planificações

2.3.1. Planificação do Domínio da Matemática I

No quadro 5 apresento a planificação para a faixa etária dos 4 anos no domínio da matemática.

Quadro 5 – Planificação do Domínio da Matemática

Domínio da Matemática			
Hora	Componentes / conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	<ul style="list-style-type: none"> Lateralização 	- Entregar o material: folha para realizar a atividade, papeis coloridos e cola.	Papel de cores.
		- Recordar a noção de esquerda, direita, cima e baixo	Cola.
		- Direcionar exercícios de lateralização	Imagem.
11:30		- Corrigir os exercícios feitos.	

Nesta aula as crianças ficaram sentadas nos respectivos lugares nas mesas, de modo a terem a mesma orientação espacial e lateralidade.

No centro de cada mesa, coloquei quadrados de papel de várias cores e colas. Cada criança tinha uma folha onde estava representado o planeta Terra, tendo sido este o tema da aula de Conhecimento do Mundo.

Em relação à organização do espaço, Morgado (1997, p.59), relata que “sugere-se que desde o princípio, os alunos sejam envolvidos na gestão e organização do espaço, o que facilitará a sua adesão, na medida em que tornará mais significativa e afectiva a organização que se conseguir.”

Comecei por recordar a noção de esquerda, direita, de cima e de baixo.

A atividade trabalhava a lateralização através de uma imagem em que as crianças tinham de colar um quadrado de papel, que tiravam do centro da mesa, da cor que eu pedisse e colarem conforme as minhas indicações.

Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, destacam que:

“a orientação espacial diz respeito ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspectiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples”.(p.82)

Coloquei uma folha em formato maior num suporte onde todas as crianças podiam observar e onde depois de dado um certo tempo para fazerem o pretendido, pedi-lhes que viessem colocar de modo a todas fazerem a correção.

2.3.2. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

No quadro 6 apresento a atividade desenvolvida na sala dos 3 anos na área do Conhecimento do Mundo.

Quadro 6 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

Conhecimento do Mundo			
Hora	Componentes / conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	<ul style="list-style-type: none">• O porco.	- Classificar o porco como mamífero;	Imagens. Bolotas e palha.
		- Identificar as características dos animais mamíferos;	
		- Explicar a alimentação, alguns comportamentos, o habitat e as diferentes espécies deste animal;	
11:30		- Mostrar imagens do animal.	

Comecei por sentar as crianças em “U” na sala de aula, desta forma todas conseguiam visualizar as imagens. Curry (2004) menciona que sentando as crianças em foram de “U” “o clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto.” (p.125)

Depois de sentar as crianças no chão, dei algumas pistas para que conseguissem adivinhar qual seria o animal que iria ser tratado nesta atividade.

De seguida, questionei-as sobre de que é que os porcos se alimentavam, encaminhando-as para a resposta. Segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (M.E, 2009), “tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em contas e que a educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino, não os poderão ignorar” (p.80).

Explorei imagens grandes e apelativas, interagindo sempre com todas as crianças do grupo, pedindo-lhes a sua colaboração.

Coloquei perguntas dirigidas de modo a orientar as crianças para observarem determinadas características e a que tirassem elas próprias algumas conclusões.

Mostrei palha e bolotas, deixando todos tocarem e observarem. Segundo, Martins (2009), “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções” (p. 21).

De acordo com Moreira e Oliveira (2003), “as crianças pequenas formulam com naturalidade questões sobre o que observam” e “querem saber muitas coisas sobre aquilo que as rodeia.” (p. 61)

Fiz também a distinção entre o porco e o javali, referindo as suas semelhanças e diferenças. No entanto, deveria ter falado sobre a existência de outras espécies de porcos, como por exemplo o porco preto, assim como a utilidade da sua carne e dos produtos que derivam do porco, como por exemplo, o fiambre.

Considero que deveria ter dado mais oportunidade de participação às crianças.

Termino referindo que tive pena de não ter podido levar um leitão para eles poderem tocar, cheirar e ver melhor.

2.3.3. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita I

No quadro 7 apresento uma planificação de uma atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a faixa etária dos 5 anos.

Quadro 7 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Hora	Componentes / conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	<ul style="list-style-type: none">Estimulação à leitura:<ul style="list-style-type: none">- vogais / consoantes;- sílaba.	- Interiorizar e interpretar a lengalenga;	Imagem. Palavras móveis.
11:30		- Destacar uma palavra da lengalenga e pedir às crianças que identifiquem as vogais e contem o número das sílabas; - Dar a noção de rima e exemplificar com a colaboração das crianças.	

As crianças ficaram sentadas nas carteiras nos respetivos lugares todas viradas para a frente.

Apresentei uma lengalenga onde algumas palavras estavam substituídas por imagens, com o objetivo de serem novamente substituídas por palavras que estavam postas de lado e seriam lidas pelas crianças. Sempre que necessário, ajudei-as apelando às regras da Cartilha Maternal.

A lengalenga “A casa” é de minha autoria. Com as imagens e palavras móveis, inseridas na lengalenga, trabalhei as vogais e as consoantes, a noção e identificação de sílabas, a leitura e contextualização de palavras e rimas.

A lengalenga estava em formato de papel A0.

De acordo com Aguëra (2008), “os pequenos poemas, as canções, as lengalengas, etc. têm, pois, um enorme valor significativo do qual deveríamos tirar

partido se queremos uma educação de infância criativa, que tenha como ponto de partida os interesses dos mais pequenos.” (p.23)

Foi uma atividade muito divertida e as crianças trabalharam a consciência linguística que é tão importante tal como é defendido nas OCEPE (M.E, 2010). Considero que as crianças ficaram motivadas para a leitura.

2.3.4. Planificação do domínio da Matemática II

No quadro 8, apresento a planificação do Domínio da Matemática a um grupo dos 4 anos.

Quadro 8 – Planificação do Domínio da Matemática

Domínio da Matemática			
Hora	Componentes / conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	<ul style="list-style-type: none"> Conjuntos 	- Iniciar a aula sentando as crianças nos respetivos lugares; - Distribuir a cada uma linhas de fronteira e elementos para construir conjuntos; - Relembrar os conceitos de conjunto vazio, conjunto singular e universal; - Explorar a teoria fazendo alguns exercícios;	Algarismos móveis. Linhas de fronteira.
11:30		- Introduzir os termos pertence e não pertence.	

Iniciei a minha aula tentando adequar o local de trabalho, uma vez que as crianças que iam trabalhar com o material tinham mesas octogonais.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que é “através das suas interações com as pessoas e com os materiais que as crianças de idade pré-escolar começam a

construir um conceito operativo de número.” (p.717). A manipulação de materiais é muito importante para a construção das bases matemáticas visto que, mais tarde, as crianças desenvolvem a abstração matemática.

Uma das formas mais fáceis das crianças compreenderem novos conceitos é o de relembrar conceitos passados. Depois de distribuir o material, relembrei os conceitos relacionados com a teoria de conjuntos que as crianças já conheciam. Serrazina e Matos (1988) sugerem que “(...) a aprendizagem é um processo de crescimento caracterizado por etapas distintas.” (p.8). Uma dessas etapas é a revisão de conhecimentos previamente lecionados para que se possa avançar para o conhecimento de novos conceitos.

Um dos conceitos que revi foi o de conjunto universal explicando às crianças, que para considerarmos este conceito temos de ter em conta todos os elementos existentes, e não apenas os que já possuíam.

Antes de introduzir novos conceitos, neste caso os símbolos e os significados de pertence e não pertence, procedi à realização de alguns exercícios, com a ajuda das crianças, de forma a exercitar o que estas já conheciam. Segundo Zabalza (1998) “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção.” (p.53). Desta forma, torna-se mais fácil e estimulante para as crianças realizarem exercícios e aprenderem novos conteúdos e conceitos.

Todos estes procedimentos foram feitos de acordo com as capacidades e destrezas, os valores e atitudes que pretendia desenvolver com as crianças. Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) afirmam que a educação matemática “pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar as crianças a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática.” (p.18).

No final da atividade recebi o feedback da educadora. O mesmo foi positivo apesar de ainda precisar de melhorar o ritmo e ser mais assertiva.

2.3.5. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita II

No quadro 9 apresento a planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com os 4 anos.

Quadro 9 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Hora	Componentes / conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	<ul style="list-style-type: none"> Estimulação à leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças no chão em forma de U; - Realizar a leitura do livro <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec; - Apelar às crianças pela sua participação na leitura da história de modo a que seja um momento mais dinâmico; - Pedir às crianças que coloquem imagens de animais móveis no sítio correto ao mesmo tempo que a história é contada. 	Livro <i>A que sabe a lua?</i> Imagens móveis
11:30			

A aula de Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi iniciada com uma estimulação à leitura contando a história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec.

Jensen (2002) afirma que as aprendizagens podem ser fortemente recordadas se houver “mudanças de localização, de circunstâncias, uso das emoções movimento e novas posições em sala de aula” (p.167) e, por essa mesma razão, sentei as crianças em forma de “U” permitindo assim que conseguissem ver o livro e as imagens que trouxe de algumas personagens que figuram no mesmo.

Segundo Cury (2004) “sentar em forma de “U” ou círculo aquietam o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto” (p.125). Também

Arends (1995) concorda com esta disposição de aula, afirmando que as crianças “devem sentar-se em semicírculo em vez de se sentarem ao acaso num tapete” (p.94).

A estimulação à leitura pode ser potenciada através de uma história lida, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2007) “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (p.70)

Abramovich (1997) afirma que escutar histórias dá à criança:

possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo). E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles (...). É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar (...). (p. 3)

Ao longo da leitura da história fui solicitando a participação das crianças. Enquanto a contava, as crianças tinham que ir colocar na parede imagens das personagens da história ao mesmo tempo que estas apareciam colocando-as, assim, de uma forma cronológica. McGee (citado por Mata, 2006) defende que o educador, na leitura de histórias “enriquece a interação da criança com a literatura, desenvolve uma partilha interactiva, levando a criança a participar antes, durante e depois da leitura, apoiando a criança a desenvolver o seu pensamento, usando o texto e as ilustrações como informação crítica, mais do que a recitar elementos...” (p.92).

Na continuação desta corrente de pensamento pedi também a participação das crianças após a leitura da história. Apelei à memória, pedindo a uma delas que retirasse da ordem já construída um dos animais que pertenciam a esta história, enquanto o resto da turma estava com os olhos fechados. Quando as crianças abrissem os olhos tinham de se lembrar qual o animal que tinha sido retirado pelo colega, recorrendo à memória da história que tinham ouvido ou da ordem das imagens que tinham visto.

Penso que com esta aula se desenvolveu a literacia das crianças, reforçando a afirmação de Ruivo (2009):

a competência literária é o resultado de um processo de desenvolvimento e aprendizagem que ocorre desde a primeira infância, muito antes do início formal da aprendizagem da leitura e da escrita. Ela decorre da experiência e aprendizagem que a criança realiza em torno do impresso e dos livros, em situações de observação de atos literários (ler e escrever...), da experiência em torno da leitura e da escrita e do ensino que lhe é proporcionado neste âmbito. (p.62)

As crianças responderam muito bem aos desafios que lhes foram colocados, mostrando-se entusiasmadas e participativas em todos os momentos da aula, reforçando a ligação de cada uma delas com a leitura e a sua interpretação.

Nem sempre é possível cumprir o que tínhamos planeado, temos que saber adaptar-nos à realidade do momento e ao interesse das crianças.

Para planificar é necessário que se tenha atenção a diversas situações, para que este planeamento seja efetuado com sucesso, para Fischer (2005), “fazer um planeamento que, de forma eficaz, vá ao encontro das necessidades de aprendizagem individuais das crianças, deve ser criado um quadro tão completo quanto possível das atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades do aluno.” (p.25).

A planificação é essencial para que o professor tenha confiança e um fio condutor das suas aulas, contudo não deve ser rígida, deve ser uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as atividades, o material de apoio e essencialmente o contributo das crianças pois são estas que ao longo das atividades nos dão o verdadeiro feedback do seu interesse e motivação.

Não sendo fácil elaborar planificações penso que também aqui aprendi bastante e percebi também o quanto é importante o educador ser flexível e reflexivo.

Termino referindo que, de uma forma geral, consegui cumprir com sucesso o que planeei nas várias atividades que desenvolvi ao longo dos semestres.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do Capítulo

Este capítulo é composto pela fundamentação teórica relacionada com o conceito de avaliação, pela avaliação das atividades que realizei juntamente com a contextualização de cada uma, a descrição dos parâmetros e os critérios utilizados. É ainda composto pela apresentação dos resultados através de gráficos acompanhados pela análise dos mesmos com fundamentação teórica.

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: inicia com a fundamentação teórica relativa ao tema da avaliação, de seguida são apresentados dispositivos de avaliação no Domínio da Matemática, no Domínio Oral e Abordagem à Escrita, e na Área do Conhecimento do Mundo, sendo que antes de cada dispositivo é feita uma descrição da atividade que está a ser avaliada.

Por fim, na análise dos resultados é apresentada uma breve reflexão relativa às informações obtidas.

3.2. Fundamentação Teórica

Para vários autores não é fácil definir o termo avaliação, uma vez que este conceito é fruto de um conjunto de diversos processos que são fundamentais nas aprendizagens.

A avaliação é um elemento constante da prática educativa.

Segundo Abrantes (2002), “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas”. (p.9) O autor refere ainda que a aplicação de um dispositivo de avaliação pode ter duas vertentes, isto é, pode ser aplicado como forma de analisar os processos educativos, com o intuito de saber se determinada estratégia está a dar resultado, mas também pode ser aplicado como forma de analisar as aprendizagens das crianças, ou seja, como elemento que indica se de facto as crianças absorveram os conhecimentos ou não.

Assim, é fundamental que o momento de avaliação seja rigoroso para que seja possível avaliar com objetividade os conteúdos que o professor transmitiu durante uma atividade.

O mesmo autor refere que a avaliação “tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino”. (p.9). Isto é, para além de ser um dispositivo de avaliação de conhecimentos, é também uma forma de se poder ver como se pode melhorar as formas de ensino.

Na Educação Pré-Escolar existem dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação diagnóstica.

Segundo Cortesão (2002), a avaliação diagnóstica pretende: “identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho; colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem e/ou prever o que muito provavelmente virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas”. (p.39). Assim, percebe-se que a avaliação diagnóstica é extremamente importante porque tem como objetivo dar informações à educadora para que esta possa adequar o trabalho que vai desenvolver às características e conhecimentos das crianças com quem irá trabalhar.

Assim, como está presente na Circular n.º 4/DGIDC/2011, a avaliação na Educação Pré-Escolar vai assumir “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (p.1)

Méndez (2002) menciona que “o aluno aprende a partir da, e com a própria avaliação e correcção, com a informação reflectida que o professor lhe oferece”. Ainda sublinha que “precisamos de aprender com e a partir da avaliação” (p. 16).

A avaliação, segundo o autor atrás referido, constitui uma oportunidade excelente para que aqueles que estão a aprender coloquem “em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos”. Deve também ser o momento em que, para além das aprendizagens se “aflorem as dúvidas, as inseguranças e as ignorâncias se realmente houver intenção de as superar”. (p.94).

Desta forma, vão expressar-se “com imprecisões, erros, confusões e com acerto e segurança, sem o medo de subir ou descer pontos em escalas tão confusas

como são as escalas de classificação”, abrindo “o caminho para avançar em conjunto na descoberta” (p.17).

Méndez (2002) refere ainda que “se fazemos da avaliação um exercício contínuo não há lugar para o fracasso, pois chegaremos sempre a tempo de actuar e de intervir inteligentemente no momento oportuno.” (p. 19).

A avaliação é um pré-requisito do próprio ato de ensino. É importante refletir sobre ela, de forma que avaliar seja de um modo justo e correto, não deixando de referir que este processo é maioritariamente complicado.

Abrantes (2002) define avaliação como sendo “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p.27). O mesmo autor afirma também que a avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p.9).

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação é “uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que se seguem (p.338).

A avaliação tem como objetivo orientar a criança quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades com o objetivo de ajudá-la a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. É também uma forma de o professor clarificar as suas ideias no que respeita à aprendizagem feita por parte das crianças, fazendo-as corresponder com os objetivos que pretende alcançar. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), “a avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos. (p.59).

A avaliação das aprendizagens permite que haja uma verificação do processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista a sua regulação, uma vez que a avaliação tem a “componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas, que possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade”. (Alonso, citado por Ferreira 2007, p.15).

Para Estanqueiro (2010), avaliar é muito mais do que dar notas, “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não é um fim” (p.83).

A avaliação apresenta vantagens e desvantagens. Para Ribeiro (1991), as avaliações:

- informam, claramente, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- professores, crianças, pais e comunidade – dos resultados concretos a que se pretende chegar;
- explicitando objectivos gerais, permitem averiguar do interesse e exequibilidade dos mesmos na prática do ensino e discutir vias alternativas de concretização desses objectivos gerais;
- orientam as actividades de ensino e facilitam a selecção de estratégias, meios e materiais didácticos;
- facilitam a identificação de dificuldades dos alunos;
- contribuem para a revisão de currículos, programas e sequências de ensino.(p.45)

O mesmo autor, menciona também as desvantagens da avaliação no ensino:

- representam aspectos fragmentados da aprendizagem, correndo o risco de não se integrarem num todo coerente e perderem assim relevância e potencial de transferência;
- determinam à priori os resultados que se esperam do processo ensino-aprendizagem, podendo contribuir para que outros resultados inesperados e eventualmente mais relevantes passem despercebidos;
- condicionam as experiências e actividades que irão ter lugar, orientadas para a obtenção de um resultado específico, podendo afastar outras eventualmente importantes para as quais não é possível definir objectivos comportamentais;
- nem todos os objectivos de ensino se podem ou devem formular deste modo. (p.46)

Pacheco (1994) defende que, “avaliar é a expressão de um juízo, o que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação.” (p.65).

De acordo com Roldão (2003), “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução.” (p.41).

Para Pacheco (1994): “a avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica, funcionando de modo sistematizado e inter-relacionado com todas as outras componentes” (p.11).

Segundo Gimeno, (citado por Pacheco, 1994), “avaliar é fundamental não só para compreender o processo de ensino/aprendizagem, com a emergência de todas as suas particularidades e “normas”, mas também “para desentranhar os significados da educação institucionalizada” (p.12).

De acordo com as OCEPE (ME, 2009), “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p.27).

Neste sentido é uma ferramenta utilizada pelos educadores, pois, “a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (p.27).

Mas a avaliação também permite, de acordo com a mesma fonte “saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças.” (p.94).

É essencial o docente avaliar as crianças, desde o pré-escolar, de uma forma sensata, reflexiva e crítica, para que desde cedo se promova o sucesso escolar das crianças.

Para as avaliações das atividades recorri à escala de Likert (adaptada), que está organizada segundo os seguintes parâmetros:

- Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)
- Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- Bom (de 7 a 8,9 valores)
- Muito bom (de 9 a 10 valores)

Consideram-se avaliações “negativas” as notas “Fraco” e “Insuficiente” e avaliações “positivas” as notas “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.

3.3. Dispositivo de Avaliação da Atividade do Domínio da Matemática

3.3.1 Contextualização da Atividade

Esta avaliação refere-se a uma atividade realizada no Domínio da Matemática e foi concretizada pelo grupo de 4 anos.

Esta atividade teve a duração aproximada de 30 minutos. Neste dia estiveram presentes no contexto de sala de aula vinte e cinco crianças. Foi entregue a cada criança o anexo 1.

3.3.2 Descrição dos Parâmetros, Critérios e Cotações de Avaliação

Para a sua análise apresento os parâmetros e os critérios que utilizei.

Reconhecimento de formas geométricas: pretende-se que a criança reconheça as formas geométricas solicitadas - o quadrado e o triângulo. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identifica seis formas iguais;
- Identifica cinco formas iguais;
- Identifica quatro formas iguais;
- Identifica três formas iguais;
- Identifica duas formas iguais;
- Identifica uma forma geométrica;
- Não identifica formas iguais;
- Identifica as figuras geométricas: triângulo e quadrado;
- Não identifica as figuras geométricas: triângulo e quadrado.

Aplicação das cores: pretende-se que a criança pinte com as cores corretas as figuras geométricas. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta de amarelo os três triângulos;
- Pinta de amarelo dois triângulos;
- Pinta de amarelo um triângulo;
- Não pinta nenhum triângulo de amarelo;
- Pinta de verde os três quadrados;
- Pinta de verde dois quadrados;
- Pinta de verde um quadrado;
- Não pinta de verde nenhum quadrado.

Motricidade: pretende-se que a criança pinte as figuras dentro dos contornos. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta as figuras geométricas dentro dos contornos;
- Pinta quase sempre as figuras geométricas dentro dos contornos;
- Não pinta as figuras geométricas dentro dos contornos.

Apresentação: pretende-se que a criança apresente a proposta de trabalho de uma forma cuidada e perceptível. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Trabalho cuidado e perceptível;
- Trabalho pouco cuidado e perceptível;
- Trabalho pouco cuidado e pouco perceptível.

3.3.3. Apresentação dos resultados

No quadro 10 apresento as cotações dos respetivos parâmetros e critérios.

Quadro 10 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática.

Parâmetros	Critérios		Cotações
1- Reconhecimento de formas geométricas	Identifica seis formas iguais.	3,5	3,5
	Identifica cinco formas iguais.	3	
	Identifica quatro formas iguais.	2,5	
	Identifica três formas iguais.	2	
	Identifica duas formas iguais.	1,5	
	Identifica uma forma geométrica.	1	
	Resposta incorreta.	0	
2 – Aplicação das cores	Pinta de amarelo os três triângulos.	1,75	3,5
	Pinta de amarelo os dois triângulos.	1	
	Pinta de amarelo um triângulo.	0,75	
	Resposta incorreta.	0	
	Pinta de verde os três quadrados.	1,75	
	Pinta de verde os dois quadrados.	1	
	Pinta de verde um quadrado.	0,75	
	Resposta incorreta.	0	
3 – Motricidade	Pinta as figuras geométricas dentro dos contornos.	2	2
	Pinta quase sempre as figuras geométricas dentro dos contornos.	1	
	Não pinta as figuras geométricas dentro dos contornos.	0	
4 – Apresentação	Trabalho cuidado e perceptível.	1	1
	Trabalho pouco cuidado e perceptível.	0,5	
	Trabalho pouco cuidado e não perceptível.	0	
			10

Na figura 7 apresenta-se os resultados do dispositivo de avaliação, resultantes da grelha de resultados (anexo 2).

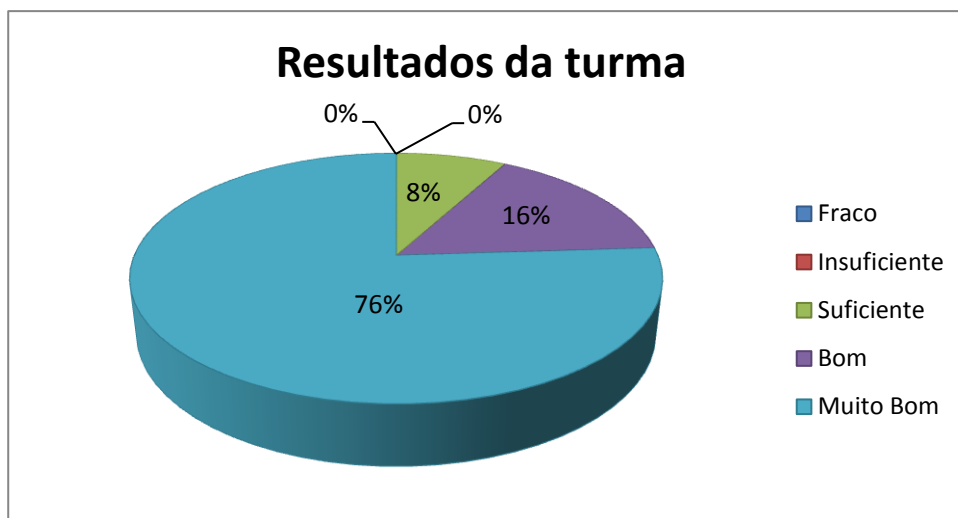


Figura 7 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Em relação ao primeiro parâmetro de avaliação, praticamente todas as crianças (exceto duas), conseguiram identificar as formas geométricas solicitadas.

Quanto ao segundo parâmetro de avaliação, vinte e uma crianças pintaram corretamente com as cores pretendidas nas respetivas figuras geométricas.

No que respeita à motricidade, cinco crianças tiveram o cuidado de pintar dentro dos contornos, as restantes pintaram quase sempre dentro dos contornos, quanto ao último parâmetro de avaliação, vinte crianças tiveram a cotação máxima, visto terem o cuidado de apresentarem a proposta de trabalho de uma forma cuidada e perceptível.

A cotação mais baixa atribuída foi de 6,75 valores e a mais alta foi de 10 valores. A média aritmética observada é de 8,86 valores.

Neste dispositivo de avaliação é possível verificar que nenhuma criança obteve a classificação de Fraco nem Insuficiente; apenas 8% das crianças da turma (2) obtiveram Suficiente. Posso ainda verificar que 16% das crianças (4) obtiveram a classificação de Bom e 76% da amostra da turma (19) obtiveram Muito Bom, sendo que cinco crianças tiveram a cotação máxima, isto é, dez valores.

Concluo que, a média de classificações obtidas pelas crianças se situa no Muito Bom, sendo um resultado muito positivo e satisfatório. Pelo que numa posterior abordagem devo aumentar o grau de dificuldade.

3.4. Dispositivo de Avaliação da Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1. Contextualização da Atividade

Esta avaliação refere-se a uma atividade realizada do Domínio da Estimulação à Leitura e Abordagem à Escrita, pelo grupo dos 3 anos e teve a duração aproximada de 40 minutos. O grupo é constituído por vinte e cinco crianças.

3.4.2 Descrição dos Parâmetros, Critérios e Cotações de Avaliação

De acordo com o anexo 3 elaborei os seguintes parâmetros e critérios.

Grafismo: pretende-se que a criança cubra o tracejado do telhado da imagem. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Preensão correta do lápis;
- Preensão menos correta do lápis;
- Conseguir efetuar corretamente o grafismo;
- Conseguir quase sempre efetuar o grafismo;
- Não conseguir efetuar o grafismo.

Motricidade: pretende-se que a criança pinte a figura dentro dos contornos. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta a figura dentro dos contornos;
- Pinta quase sempre a figura dentro dos contornos;
- Não pinta a figura dentro dos contornos.

Apresentação: pretende-se que a criança apresente a proposta de trabalho de uma forma cuidada e perceptível. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Trabalho cuidado e perceptível;
- Trabalho pouco cuidado e pouco perceptível;
- Trabalho pouco cuidado e pouco perceptível.

De seguida, no quadro 11, encontra-se uma tabela onde são atribuídas as cotações a cada critério estabelecido.

Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Crítérios		Cotações
1 – Grafismo	Preensão correta do lápis.	2,5	5
	Preensão menos correta do lápis.	0,5	
	Consegue efetuar corretamente o grafismo.	2,5	
	Consegue quase sempre efetuar o grafismo.	1	
	Não consegue efetuar o grafismo.	0	
2 – Motricidade	Pinta a figura dentro dos contornos.	3	3
	Pinta quase sempre a figura dentro dos contornos.	2	
	Não pinta a figura dentro dos contornos.	0	
3 – Apresentação	Trabalho cuidado e perceptível.	2	2
	Trabalho pouco cuidado e perceptível.	0	
	Trabalho pouco cuidado e não perceptível.	0,5	
			10

3.4.3 Apresentação dos Resultados

Na figura 8 apresenta-se o gráfico dos resultados do dispositivo de avaliação obtidos através da análise da grelha de avaliação (anexo 4).

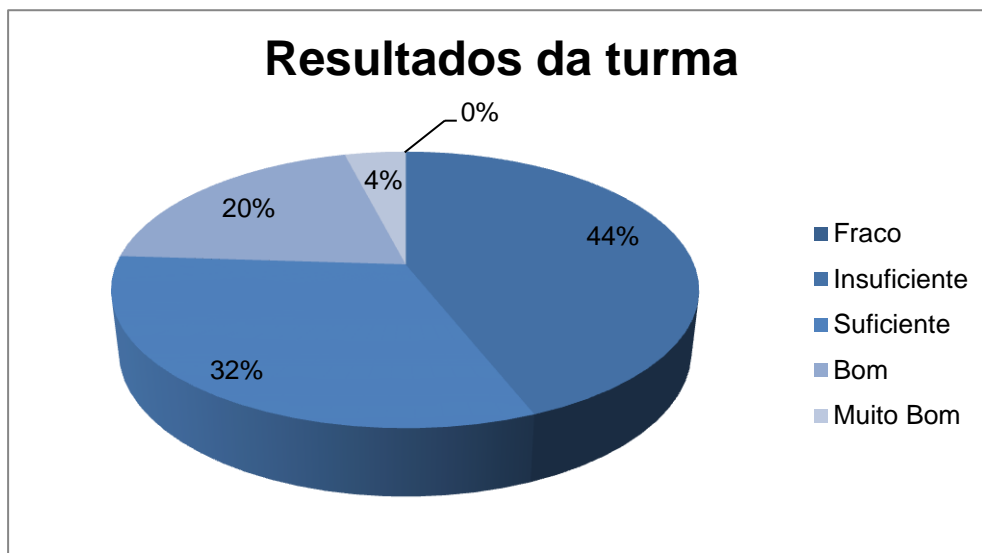


Figura 8 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A grelha de avaliação permite-nos retirar a seguinte informação:

Em relação ao primeiro parâmetro, observei que somente duas crianças obtiveram a cotação máxima e que a maioria da turma ainda tem dificuldades na forma como segura o lápis e executa o grafismo. Quanto à motricidade, vinte e uma das crianças já começam a tentar pintar sempre dentro dos contornos da imagem, duas crianças tiveram a cotação máxima neste parâmetro e duas crianças tiveram metade da cotação atribuída.

No que se refere ao último parâmetro, apresentação, observei que as crianças ainda não têm muito cuidado quanto à forma como apresentam as propostas de trabalho, pois nenhuma criança obteve a cotação máxima.

A cotação mais baixa foi de 3 valores, a cotação mais alta atribuída foi de 9 valores e a média aritmética observada foi de 5,74 valores.

Através destes resultados, a partir da figura 8, é possível verificar que nenhuma criança obteve a classificação de Fraco, 44% das crianças (11) obtiveram a classificação Insuficiente; 32% das crianças da turma (8) obtiveram Suficiente. Posso

ainda verificar que 20% da amostra (5) obtiveram a classificação de Bom e apenas 4% das crianças da turma (1) obtiveram Muito Bom.

Através desta classificação é possível concluir que as crianças tiveram mais dificuldades principalmente na preensão do lápis e ao executar o grafismo, visto a tenra idade das mesmas. A partir da prática as crianças vão conseguir executar o exercício com menos dificuldades e por conseguinte obter melhores resultados. Cabe ao educador diversificar estratégias para que tal aconteça.

3.5. Dispositivo de Avaliação da Atividade da Área do Conhecimento do Mundo

3.5.1. Contextualização da Atividade

A proposta de trabalho alusiva à área de Conhecimento do Mundo (anexo 5) foi realizada na sala dos 3 anos. Esta atividade foi realizada por 26 crianças e teve a duração de, aproximadamente, 30 minutos. A atividade consistiu na identificação dos meios de transporte.

3.5.2. Descrição dos Parâmetros, Critérios e Cotações de Atividade

De seguida nomeio os parâmetros e os critérios que considere neste dispositivo.

Identificação dos meios de transporte: pretende-se com este exercício que a criança identifique o meio de transporte e a respetiva sombra. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Fez a correspondência correta entre 4 imagens;
- Fez a correspondência correta entre 3 imagens;
- Fez a correspondência correta entre 2 imagens;
- Fez a correspondência correta entre 1 imagem;
- Resposta incorreta.

Distinção entre transportes aéreos e transportes terrestres: pretende-se que a criança pinte os transportes aéreos de uma cor e os transportes terrestres de outras de maneira a identificar e distinguir os mesmos. Neste parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificou 2 transportes aéreos;
- Identificou 1 transporte aéreo;
- Não identificou transportes aéreos;
- Identificou 2 transportes terrestres;
- Identificou 1 transporte terrestre;
- Não identificou transportes terrestres.

No quadro 12 apresento os parâmetros, os critérios e as cotações.

Quadro 12 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios		Cotações
1 - Identificação dos meios de transporte	Fez a correspondência correta entre 4 imagens.	4	4
	Fez a correspondência correta entre 3 imagens.	3	
	Fez a correspondência correta entre 2 imagens.	2	
	Fez a correspondência correta entre 1 imagem.	1	
	Resposta incorreta.	0	
2 - Distinção entre transportes aéreos e transportes terrestres	Identificou 2 transportes aéreos.	3	6
	Identificou 1 transporte aéreo.	1,5	
	Não identificou transportes aéreos.	0	
	Identificou 2 transportes terrestres.	3	
	Identificou 1 transporte terrestre.	1,5	
Não identificou transportes terrestres.	0		
			10

3.5.3. Apresentação dos Resultados

Após a análise da grelha de avaliação (anexo 6) e da figura 9 apresento sob a forma de gráfico os resultados dos dispositivos de avaliação.

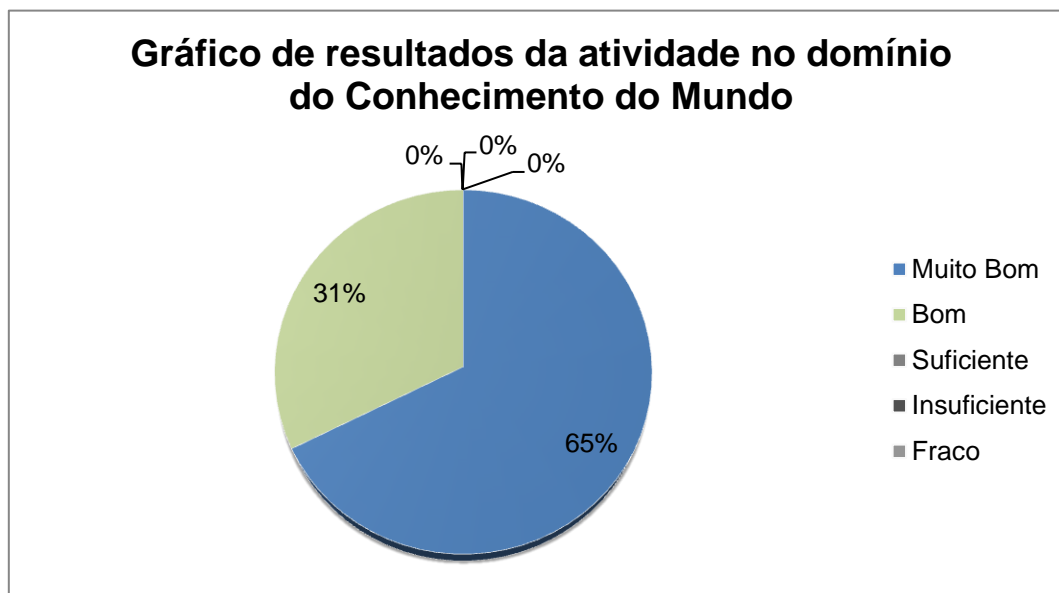


Figura 9 – Resultados da avaliação da atividade no Domínio do Conhecimento do Mundo

Ao observar o gráfico podemos verificar que mais de metade do grupo, mais precisamente 65% (18 crianças), obteve nota máxima. 31% das crianças (8) obtiveram a classificação de Bom. Todas as classificações foram positivas, pois não houve nenhuma classificação abaixo dos 7 valores.

Podemos concluir que o grupo não tem dificuldades na identificação e na distinção dos meios de transporte. Numa futura abordagem deveríamos ter um maior grau de dificuldade. Logo na altura, e dada a faixa etária em questão, verifiquei que esta proposta de trabalho tinha demasiados elementos para pintar (4) e que os mesmos tinham um tamanho um pouco reduzido. Contudo, as crianças surpreenderam-me pela positiva!

Avaliar nem sempre é fácil. Por vezes, é difícil para a educadora ser justa e rigorosa na avaliação de cada criança, tendo em conta que cada uma tem o seu ritmo e nunca as deve rotular pois estão sempre em permanente desenvolvimento.

Capítulo 4 – Trabalho de Projeto “A magia do livro”

4.1. Descrição do capítulo

Este capítulo destina-se à produção de um trabalho de projeto intitulado, “A magia do livro” pensado e desenvolvido para ser realizado, futuramente, com crianças em idade pré-escolar.

É composto por vários pontos nomeadamente, fundamentação teórica, desenvolvimento do projeto, estratégias para desenvolver o projeto, as entidades envolvidas e os objetivos gerais e específicos. A avaliação, será o último ponto deste capítulo.

4.2. Fundamentação teórica

Vários autores afirmam que são muitos os benefícios que o contacto com os livros podem trazer a uma criança.

Sendo a Educação Pré-Escolar uma etapa decisiva na formação da criança enquanto indivíduo, é neste momento que o educador deve promover estratégias que a ajudem a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a desenvolver as suas aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em vários aspetos e domínios, nomeadamente no que diz respeito ao contacto com a leitura e a escrita.

A leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser uma prática constante, uma vez que tem também como objetivo promover a leitura.

No seguimento desta ideia, Magalhães (2008) refere:

junto da faixa etária dos 3 aos 6 anos, é determinante uma propedêutica do acto de ler. Esta deve visar a aquisição de algumas das competências fundamentais ao acto de ler: o desenvolvimento das competências linguísticas e sociolinguísticas; o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória. (p. 61)

Assim, através de estratégias de leitura e da corrente prática da mesma, é possível estimular as crianças e desenvolver o seu gosto pela leitura. É extremamente importante proporcionar à criança situações de contacto com os livros infantis.

A leitura é muito importante para a formação de qualquer criança. Acredito que bons hábitos de leitura desde a primeira infância contribuirão para um melhor desenvolvimento da escrita.

Através das histórias as crianças têm a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, aumentar o seu vocabulário, desenvolver o pensamento lógico, a memória e até o seu espírito crítico.

A história é uma narrativa que se baseia num tipo de discurso centrado no imaginário de uma cultura, assim, as fábulas, os contos, as lendas são organizados de acordo com o repertório dos mitos que a sociedade produz.

Com base em Machado (1994), “uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio a realidade.” O ato de contar histórias permanece tão ligado à vida e ao imaginário que, como refere Machado, “o ato de narrar, contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano”. (p.12). Para Abramovich (1997) contar histórias “é muito importante, pois além de ajudar na formação das crianças, estimulá-las a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e compreensão do mesmo.”

A atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário das crianças e a construção de novos significados, contribui sem dúvida para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua.

A Literatura infantil tem vindo a assumir, cada vez mais, um papel crucial na educação de infância. O desenvolvimento de projetos relacionados com a literatura são deveras importantes, especialmente quando dirigidos aos mais novos, levando ao desenvolvimento global infantil, nomeadamente pela capacidade de desenvolver e alargar a imaginação das crianças, de desenvolver o seu pensamento e a sua sensibilidade artística.

De acordo com as OCEPE (ME, 2016), “A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.”

Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.

Na sociedade atual, os pais tendem a passar cada vez menos tempo com os seus filhos e muitas vezes recorrem a recursos tecnológicos para que as rotinas sejam mais fáceis e rápidas, sendo a leitura e a rotina de contar uma história para adormecer ultrapassada pela televisão e outros tipos de aparelhos tecnológicos. Sendo "uma prática cultural, a leitura está associada à aquisição de hábitos" (Magalhães, 2008, p.58). Devemos pois apostar e investir nesta rotina.

O livro pode e deve acompanhar a criança desde tenra idade, devendo estar “ao lado do biberão”, como afirma Veloso (2005), por um lado através da leitura realizada pelos pais e educadores (mediadores), que devem promover um envolvimento significativo da criança com o universo linguístico, estético e literário “temperado por cargas afetivas permanentes” (p.13); e, por outro, ao colocarem ao inteiro dispor da criança o objeto-livro, fomentando a sua manipulação e espontânea exploração por parte da criança.

É importante envolver os pais neste projeto de modo a cooperar com a escola no sentido da importância da leitura. Segundo Reis (2008), "é consensual entre os autores, dizer-se que quando os pais se envolvem na educação dos filhos estes obtêm melhor aproveitamento escolar" (p.76). Com este projeto pretende-se promover cada vez mais esta ligação.

Para Veloso (2005), “a criança é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.” (p.3)

Devido à sua inexperiência de vida, a criança tem dificuldade em perceber os seus sentimentos e emoções e a literatura infantil tem a capacidade de ensinar a criança a perceber esse seu mundo interior, através dos exemplos presentes nas histórias.

A criança entra no mundo da ficção mas muitas vezes com situações e problemas do quotidiano e ao projetar-se nessas personagens a criança aprende a lidar com as situações sem medos e ansiedades.

Deste modo, pretende-se ter como ponto fundamental deste projeto os livros e respetivas histórias.

4.3. Desenvolvimento do Projeto

Um projeto tem sempre por detrás uma ideia de transformação global, concretizável no real. É uma visão antecipadora, que parte de uma perspetiva sistémica de continuidade e de aprendizagem ao longo da vida, tendo por base uma dialética permanente entre intenção e ação.

Seguindo todos estes pontos fundamentais este projeto tem como base as histórias. Neste sentido serão abordados várias temáticas tendo como suporte principal a leitura e dinamização de histórias.

A Literatura Infantil auxilia na aquisição do gosto pela leitura e contribui para o desenvolvimento infantil, na medida em que implica o lúdico na aprendizagem e, proporciona um prazeroso contacto com a linguagem escrita, tornando-se uma importante ferramenta para a alfabetização, o conhecimento do mundo e o autoconhecimento. "A promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora" (Magalhães, 2008, p.58), uma vez que a leitura, como prática cultural que é, está associada à aquisição de hábitos.

A idade pré-escolar possibilita trabalhar a literatura de várias formas e utilizando um material diversificado, serve para ampliar o conhecimento do mundo da criança. Iremos proporcionar a hora do conto ou a hora da história. Esta será uma atividade de escuta, que propõe a interação da criança com o texto, alimentando a imaginação da criança. Esta poderá ser o ponto de partida para trabalhar diferentes temas, possibilitando o trabalho de inúmeros conteúdos das diferentes áreas e de diversos tipos de atividades.

4.4. Estratégias para desenvolver o Projeto

De seguida apresento algumas estratégias para desenvolver o projeto:

- Explorar e dramatizar, livros, histórias, contos e lendas tradicionais portuguesas;
- Utilização regular da biblioteca da escola;
- Construção de material didático variado para dinamização de histórias (caixa das surpresas, fantocheiro; fantoches; sombras chinesas;
- Dinamizar diversos livros/histórias;
- Criação de um portefólio de literatura destinada à infância para ser utilizada por toda a comunidade educativa;
- Elaboração de diversos tipos de registos escritos com as crianças (livros; jornais, portefólios);
- Organização e dinamização da feira do livro;
- Implementação da hora do conto, com a colaboração de toda a comunidade educativa (incluindo as famílias);
- Convidar os pais a narrarem o livro/história da sua infância;
- Frequentar outras bibliotecas;
- Favorecer a dramatização de histórias ou lengalengas;
- Criar e encenar histórias e situações da vida quotidiana;
- Imitar e representar personagens reais ou inventadas;
- Desenvolver e estimular a comunicação verbal e não-verbal;
- Organizar ideias e pensamentos;
- Ampliar o vocabulário;
- Cuidar e valorizar os livros;
- Solicitar a participação dos pais para ao longo do ano contarem diversas histórias através de livros ou histórias digitais;
- Transpor para as atividades plásticas algumas vivências relacionadas com o livro/histórias trabalhadas, utilizando os materiais mais diversos: pintura, recorte, colagem, modelagem, etc.;
- Elaborar um livro em conjunto através de histórias elaboradas pelas crianças;

- Visitas à biblioteca, teatro, feiras de livros, entre outros;
- Expor à criança diversos tipos de livros (sem palavras, diversos tamanhos, temas variados, só com ilustrações, entre outros);
- Explorar as tradições portuguesas através de diversos livros;
- Convidar diversos contadores de histórias e ilustradores;
- Explorar os sentimentos ou emoções através do contato com os livros;
- Contar ou inventar histórias através de imagens, livros sem palavras, sons, entre outros;
- Diversificar e desenvolver a linguagem e a comunicação;
- Estimular os diversos sentidos das crianças.

4.5. Entidades Envolvidas

- As crianças;
- A equipa pedagógica;
- As famílias.

4.6. Objetivos

Apresento de seguida os objetivos gerais e logo a seguir os específicos.

Objetivos gerais:

- Desenvolver a capacidade de aprender exercitando a memória, a atenção e o pensamento;
- Desenvolver a sua capacidade de observação e concentração;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver o trabalho de grupo e cooperação;
- Promover uma participação ativa na sociedade;
- Estimular e desenvolver a imaginação;
- Promover a relação escola-família.

Objetivos específicos:

- Favorecer o contacto com textos de qualidade literária;
- Desenvolver a linguagem oral e a capacidade de ouvir;
- Organizar ideias e pensamentos;
- Ampliar o vocabulário;
- Estimular a criatividade;
- Promover a reflexão sobre os valores expressos nas histórias;
- Desenvolver diferentes tipos de expressão (oral, gestual e corporal) como forma de comunicação;
- Estimular a atenção e concentração;
- Adquirir hábitos de leitura;
- Conhecer e explorar as suas possibilidades expressivas;
- Imitar e representar situações ou personagens reais, inventadas ou evocadas;
- Criar e encenar pequenas histórias;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação através dos livros;
- Identificar personagens e protagonistas de um conto;
- Desenvolver a capacidade de atenção e de raciocínio;
- Explorar o carácter lúdico;
- Promover um aumento de vocabulário através de histórias diferentes;
- Organizar o pensamento formando ideias;
- Promover o gosto e o interesse pelo livro;
- Estimular a imaginação, a criatividade e a fantasia.

4.7. Avaliação

Todos os projetos curriculares devem contemplar pelo menos duas fases ou momentos de avaliação. Será necessário realizar uma avaliação a meio do projeto para avaliar o andamento das tarefas, quais as dificuldades sentidas, se há mudança a fazer ou se há abandono de alguma das partes do projeto.

Vasconcelos (2006) diz que “o projeto pode ser alterado, acrescentado ou adaptado ao longo da sua execução conforme as necessidades sentidas.” (p.52)

O outro momento de avaliação terá lugar no final da execução do projeto e chamar-se-á avaliação final. É um dos momentos mais importantes do projeto, durante o qual a equipa avalia o que correu bem ou mal e quais as razões. Deverá ser efetuada uma avaliação dos recursos materiais e humanos. Também terá de ser avaliado se os objetivos foram ou não atingidos e se houve adesão por parte das crianças.

O tempo também deve ser avaliado para se saber se foi adequado, excessivo ou insuficiente. Qualquer dos momentos de avaliação deve ser registado, contribuindo assim para a construção de um relatório final completo e preciso, realçando os pontos fortes e os pontos fracos do projeto.

Quando implementar o projeto criarei diversos instrumentos de avaliação.

Termino, referindo que se os objetivos do projeto forem atingidos haverá à posteriori, uma partilha com as outras crianças da escola e também a criação de um blogue ou plataforma online para que outros colegas possam ter mais facilidade em implementar também!

Considerações Finais

O balanço da concretização deste relatório bem como do momento de estágio é muito positivo e enriqueceu-me como pessoa.

A elaboração deste trabalho começou no início do Estágio Profissional I, II e III, em setembro de 2011 e terminou em março de 2019.

Tomei consciência da importância da Prática Pedagógica desde o primeiro ano de Licenciatura e penso sempre que sem estas unidades curriculares seria muito difícil enfrentar o primeiro trabalho. Com o estágio aprendi diversas estratégias e metodologias para utilizar futuramente, em sala de aula, enquanto docente. A prática é a melhor forma de nos tornarmos melhores profissionais.

Refletir sobre qualquer assunto é muito importante para evoluir quer para conhecer as nossas fragilidades quer as nossas virtudes. Durante o estágio observei diferentes posturas de educadoras e professoras, concluindo que as mesmas podem servir de modelo ou mesmo de exemplo a não repetir.

Esta reflexão é de extrema importância e fulcral para a formação uma vez que, segundo Pelozo (2006):

para que o estágio origine efeito é preciso que haja intencionalidade e reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Assim, uma oportunidade de reflectir sobre a teoria e pensar dialecticamente a prática são nas aulas de Prática de Ensino, onde as experiências de estágio são expostas e refletidas colectivamente, ultrapassando o senso comum pedagógico e buscando resolver soluções. Esse é o momento de conciliar teoria e prática, tendo como objectivo formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população (p. 3).

Aprendi muito com as pesquisas que efetuei para o desenvolvimento e elaboração deste relatório. Aprendi também a ser uma investigadora qualitativa pois frequentei o local de estudo e me preocupei com o contexto.

Como referem Alarcão e Tavares (2003), “um supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (p. 91).

A realização do terceiro capítulo teve bastante interesse pessoal, já que foi a primeira vez que realizei uma avaliação de atividades planificadas por mim, sentindo-me assim melhor preparada para o futuro.

Todas as críticas feitas por parte das professoras titulares de cada turma e das professoras da equipa de supervisão pedagógica foram construtivas para mim e para o meu crescimento como profissional.

Para Mesquita (2011) “a formação de professores pressupõe um desenvolvimento contínuo que engloba toda a carreira como professor”, tendo como responsabilidade a “angariação e desenvolvimento de competências; pela procura da inovação; e pelo trabalho individual/equipa, para que possa crescer pessoal e profissionalmente”. (p.41)

É importante que o grupo de estágio esteja em harmonia, que haja uma relação de companheirismo, em que se possa partilhar experiências, trocar ideias e opiniões. Foi gratificante ter uma colega de estágio, aprendemos muito em conjunto, partilhámos opiniões e incentivámo-nos a melhorar o nosso desempenho ao longo do tempo.

O Estágio Profissional e a orientação presenteada pelos docentes do grupo de supervisão pedagógica, nas reuniões de reflexão e de avaliação, foram imprescindíveis para a minha formação, preparando-me para um futuro profissional como Educadora.

Por motivos pessoais tive que interromper a elaboração do relatório. Neste intervalo fui tendo várias experiências com as crianças que foram muito gratificantes. Agora que estou a terminar posso concluir que ainda bem que escolhi esta nobre e linda profissão!

Limitações

Na realização deste trabalho existiram momentos difíceis onde encontrei limitações que com esforço e empenho consegui superar. Como todas as adversidades que temos na vida, a luta para as enfrentar torna-nos mais maduras.

Tive de aprender a estruturar este relatório de uma forma coerente e organizada, e senti alguma dificuldade na pesquisa de informação para a fundamentação teórica.

Nem sempre foi fácil encontrar os livros e foram várias as vezes que não estavam disponíveis as publicações que eu pretendia consultar.

Ao longo das aulas que lecionei apercebi-me da dificuldade da gestão de tempo para conseguir cumprir as planificações propostas.

Outra das limitações incide na má gestão do tempo que fiz ao longo da elaboração do relatório no passado e nas alterações que tive que introduzir à luz das novas regras para a sua elaboração.

Novas pesquisas

Na profissão de docente o estudo é contínuo. Para ser uma boa profissional é necessário estar sempre informada e atualizada. Aprendi muito frequentando este mestrado, embora ainda sinta que estou pouco preparada para a vida profissional.

Considerando as limitações anteriormente referidas gostaria de aprofundar os meus conhecimentos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Num futuro próximo pretendo frequentar um curso especializado em alguns programas de computador para me sentir mais eficaz a este nível, que cada vez se torna mais importante e fundamental. Segundo Silveira-Botelho (2009, p.114) “não dominar as novas tecnologias de informação, equivale na prática a um novo tipo de analfabetismo.” Desejo ter ferramentas para diversificar as formas de transmissão de conhecimento e de avaliação.

Ambiciono também frequentar uma formação em noções elementares de socorrismo, já que considero de extrema importância ter a capacidade de auxiliar uma criança sempre que for necessário.

Gostaria ainda de ingressar num Mestrado especializado em Necessidades Educativas Especiais, pois tenho trabalhado com vários grupos de crianças e constato que podemos fazer mais e melhor todos os dias, principalmente, junto daquelas que mais precisam de um adulto atento, afetivo e empenhado.

Referências Bibliográficas e Eletrônicas

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Abrantes, P. A. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abramovich, F. (1997). *Por uma arte de contar histórias* In: Literatura infantil: gostosuras e bobices. SP: Scipione.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras, LDA.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alonso, L. & M Roldão, M. C. (Coord.) (2005) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra: Ed. Almedina
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Barros, S. A. (2008). *Qualidade em Contexto Creche: Ideias e Práticas*. Porto: Asa.

- Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada na escola - todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C. & Silveira-Botelho, T. (2017). *Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior*. In *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*.
- Caldeira, M.F. (2009). *Aprender a matemática de uma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores
- Circular n.º:4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril.
- Consiglieri, J. (2017). *Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística*. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-95.
- Cordeiro, M (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Portugal: Editora Pergaminho.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guiaprático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Deus, M. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de JardinsEscolas João de Deus
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Brasil: Editora Vozes.

- Durão, R. & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de guião orientador. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fischer, J. (2005). *A relação entre o planeamento e a avaliação*. In Iram S. Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J., Machado J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J. A. (coord.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.
- Machado, M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola
- Magalhães, V. F. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa & A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências na língua portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa
- Martins, I. (coord.). (2009). *Despertar para a ciência – actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA

- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor, representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (3.ªed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Metas de Aprendizagem – Pré-Escolar*. Acedido em 13 de julho de 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar>.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação das crianças na perspetiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Pacheco, J. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In José A, Pacheco (org.). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001) *O mundo das crianças*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Pelozo, R. C. B. (2006). *A importância da prática de ensino e do estágio supervisionado para aqueles que não exercem o magistério*. Consultado a 28 de julho de 2011 em:
<http://www.revista.inf.br/pedagogia08/pages/artigos/ped08%20artigo03.pdf>.
- Pérez, M & Lopez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Peterson, P.D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Piaget.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Reis, M.P.C.P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática a educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L., & Matos, J. M. (1988). *O geoplano na sala de aula*. Lisboa: APM.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância – Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, I.L. (coor). Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção Geral de Educação- Ministério da Educação.
- Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Tese de doutoramento inédita. Málaga: Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.

Veloso, R. M. (2005). Não-receita para escolher um bom livro, in Palavras Andarilhas, Beja. Acedido em 2 de dezembro de 2012, em <http://www.195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portal.pl?pag=abzotdetalhe&id=24>.

Zabalza, M. A. (1994). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Anexos

ANEXO 1 – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática

**ANEXO 2 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da
Matemática**

**ANEXO 3 – Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita**

**ANEXO 4 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

**ANEXO 5 – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do
Mundo**

**ANEXO 6 – Grelha de avaliação da atividade da Área do
Conhecimento do Mundo**