



Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Rita Beirão Braga

Lisboa, janeiro de 2021



Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Rita Beirão Braga

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Mariana Cortez

Lisboa, janeiro de 2021



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Mariano Escol Heunte Gazine
COTS

Coorientador/a (nome completo)

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Rita Beira Beja

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino
Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 5 de junho de 2021



O/A Orientador/a

(Assinatura)

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas. Por essa razão gostaria de agradecer a todos os que de uma forma, direta ou indireta, contribuíram para realização do mesmo.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Cortez, além de ser uma excelente docente é sem dúvida uma excelente pessoa, apesar de ter sido apenas minha professora no CET de Acompanhamento de Crianças e Jovens, que realizei na instituição. Agradeço-lhe por todos os momentos únicos que me proporcionou a nível pessoal e profissional, por todas as palavras de carinho e amizade que tinha sempre para dizer. Muito obrigada pelo seu interesse, pela sua amizade e por me ajudar a crescer e a desenvolver as minhas potencialidades.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, figuras decisivas na minha formação, agradeço a disponibilidade, a preocupação genuína, a partilha dos seus sólidos conhecimentos teórico-práticos e, acima de tudo, a possibilidade que me deram de alargar horizontes. Não posso deixar de expressar o meu profundo reconhecimento ao Professor Doutor José Maria de Almeida, por todo o auxílio na elaboração deste relatório, por todo o incentivo e por alimentar em mim a ambição de saber e fazer sempre mais e melhor.

Aos funcionários da Escola Superior de Educação João de Deus, de um modo particular ao Pedro e à Filipa, colaboradores preciosos na minha pesquisa.

Resumo

O Relatório de Estágio corresponde ao meu percurso na unidade curricular de Estágio Profissional I, II, III e IV do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação João de Deus durante os anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020.

Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo é constituído por relatos de estágio. Os relatos abrangem as diferentes faixas etárias onde estagiei e as diferentes áreas/disciplinas de ensino.

No capítulo II apresento as planificações de atividades destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguidas de toda a fundamentação teórica acerca das estratégias planeadas e utilizadas.

O capítulo III é constituído por quatro dispositivos de avaliação que utilizei durante o estágio profissional, realizados em salas de Educação Pré-Escolar e outros realizados em sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O último capítulo destina-se à apresentação de um trabalho de projeto.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde reflito acerca do meu percurso enquanto estagiária.

Palavras-chave: Estágio Profissional, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The Internship Report corresponds to my path in the curricular unit of Professional Internship I, II, III and IV of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education of the Escola Superior de Educação João de Deus during the academic years of 2018 / 2019 and 2019/2020.

This report is divided into four chapters. The first chapter consists of internship reports. The reports cover the different age groups where I interned and the different teaching areas / disciplines.

In chapter II, I present the activity plans for Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, followed by all the theoretical foundation about the strategies planned and used.

Chapter III consists of four assessment devices that I used during the professional internship, carried out in Pre-School Education rooms and others carried out in a room of the 1st Cycle of Basic Education.

The last chapter is for the presentation of a project work.

Finally, the final considerations are presented where I reflect on my career as an intern.

Keywords: Professional Internship, Pre-School Education, Teaching of the 1.st Cycle of Basic Education.

Índice Geral

Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XII
Introdução	1
Identificação e Contextualização do Estágio Profissional	2
Calendarização e Cronograma	3
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	7
1.1 Descrição do capítulo	8
1.2 Relatos de Estágio	8
1.2.1 Relato de Estágio 1	8
1.2.2 Relato de Estágio 2	11
1.2.3 Relato de Estágio 3	12
1.2.4 Relato de Estágio 4	14
1.2.5 Relato de Estágio 5	17
1.2.6 Relato de Estágio 6	19
1.2.7 Relato de Estágio 7	21
1.2.8 Relato de Estágio 8	25
1.2.9 Relato de Estágio 9	29
1.2.10 Relato de Estágio 10	32
Capítulo 2 - Planificações	34
2.1 Descrição do capítulo	35
2.2 Fundamentação teórica	35
2.3 Planificação em quadro	36
2.3.1 Planificação de atividade nos 3 anos – Domínio da Matemática	36

2.3.2	Planificação de atividade nos 4 anos – Área do Conhecimento do Mundo..	38
2.3.3	Planificação de atividade nos 5 anos – Domínio da L.O.A.E	40
2.3.4	Planificação de Educação Pré-Escolar numa sala à escolha	41
2.3.5	Planificação da aula da disciplina de Português – 1.º ano	43
2.3.6	Planificação da aula da disciplina de Matemática – 2.º ano	44
2.3.7	Planificação da aula da disciplina de Matemática – 3.º ano	46
2.3.8	Planificação da aula da disciplina de Matemática – 4.º ano	48
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação		51
3.1	Descrição do capítulo	52
3.2	Fundamentação teórica.....	52
3.3	Avaliação da atividade do Domínio da Matemática - 3 anos.....	54
3.3.1	Contextualização da atividade.....	54
3.3.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	54
3.3.3	Apresentação e análise dos resultados	55
3.4	Avaliação da atividade do domínio da Matemática – 4 anos.....	56
3.4.1	Contextualização de atividade.....	56
3.4.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	57
3.4.3	Apresentação e análise dos resultados	59
3.5	Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano	61
3.5.1	Contextualização de atividade.....	61
3.5.2	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	62
3.5.3	Apresentação e análise dos resultados	62

3.6 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem á Escrita - 5 anos	63
3.6.1 Contextualização de atividade.....	63
3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	64
3.6.3 Apresentação e análise dos resultados	66
Capítulo 4 – Apresentação de um projeto “ Um atelier natural”.....	67
4.1 Fundamentação teórica.....	68
4.2 Desenvolvimento do projeto	71
4.2.1 Problema.....	71
4.2.2 Problemas parcelares.....	71
4.2.3 Destinatários.....	71
4.2.4 Entidades envolvidas.....	71
4.2.5 Estratégias	72
4.2.6 Objetivos	72
4.2.7 Planeamento	72
4.2.8 Recursos	73
4.2.9 Produtos Finais.....	73
4.2.10 Avaliação.....	73
Reflexão – Considerações Finais.....	75
Referências Bibliográficas	77
Anexos	82
Anexo 1 – Proposta de atividade no Domínio da Matemática	83
Anexo 2 – Proposta de atividade no Domínio da Matemática	85
Anexo 3 – Proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio	87

Anexo 4 – Grelha de avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Estudo do Meio	90
Anexo 5 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	92
Anexo 6 – Grelha de avaliação da proposta da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	94

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cronograma do 1.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV.	3
Quadro 2 – Cronograma do 2.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV.	4
Quadro 3 – Cronograma do 3.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV.	5
Quadro 4 – Cronograma do 4.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV.	6
Quadro 5 – Planificação de uma atividade do Domínio da Matemática.....	36
Quadro 6 – Planificação de uma aula do Estudo do Meio	38
Quadro 7 – Planificação de uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e do Domínio da Matemática	40
Quadro 8 – Planificação de uma aula de Português	43
Quadro 9 – Planificação de uma aula de Matemática	45
Quadro 10 – Planificação de uma aula de Matemática	47
Quadro 11 – Planificação de uma aula de Matemática	48
Quadro 12 - Critérios e cotação da atividade de Matemática dos 3 anos.....	55
Quando 13 – Critérios e cotações da atividade dos 4 anos	59
Quadro 14 – Critérios e cotações da aula do 1.º ano	62
Quadro 15 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	65

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática- 3 anos ..	55
Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática- 4 anos ..	60
Figura 3- Resultados da avaliação da aula de Estudo do Meio -1.º ano	62
Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 5 anos	66

Introdução

O presente relatório de Estágio de Mestrado foi elaborado nas Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este relatório corresponde ao estágio realizado nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar e nos quatro níveis do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de 4 semestres, ou seja, 2 anos letivos.

Na minha opinião, a realização do estágio é extremamente importante para o meu desenvolvimento pessoal e como futura profissional. Esta componente de formação permite o contacto com a realidade educativa, o que possibilita a aquisição de aprendizagens que de outra forma não seriam possíveis. De um modo geral, o estágio prepara-me para o meu futuro, enquanto educadora/professora.

Segundo Jacinto (2003), “O estágio/prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores-estagiários” (p. 27). O mesmo autor refere ainda que o estágio é a articulação entre a teoria e a prática, dando, assim, continuidade à formação inicialmente dada.

O dicionário de Língua Portuguesa define estágio como sendo “Período de trabalho por tempo determinado para a formação e aprendizagem de uma prática profissional; aprendizagem profissional” (p. 667).

O presente relatório é composto por quatro capítulos, designadamente: Relatos de Estágio; Planificações; Dispositivos de Avaliação; Apresentação de um Projeto; Considerações Finais; Referências Bibliográficas e Anexos.

Na Introdução, destaca-se com a importância do estágio profissional, a relevância da elaboração do relatório, assim como a identificação, contextualização de estágio profissional e a calendarização-cronograma.

O capítulo 1 apresenta 10 Relatos de Estágio que, correspondem às narrativas do estágio, onde irei relatar alguns momentos de grande interesse e atividades implementadas durante o estágio que realizei ao longo destes três semestres.

O capítulo 2 corresponde às Planificações das atividades/aulas realizadas e observadas com a planificação de cada atividade incluída.

O capítulo 3 refere-se aos Dispositivos de Avaliação com a respetiva fundamentação teórica e dois dispositivos de avaliação, de atividades implementadas por mim. Um capítulo onde apresento as atividades/aulas, os parâmetros, os critérios de avaliação, apresentação e análise dos resultados.

O capítulo 4 é relativo ao projeto “Transformação de flores em outros produtos”, este a desenvolver como futura educadora ou professora, com a respetiva fundamentação teórica, neste capítulo apresento o problema, os destinatários, o projeto assim como as respetivas planificações, os conceitos, as teorias relacionadas com a atividade educativa na Educação Pré-Escolar e no ensino do 1.º CEB.

Por último, nas Considerações Finais, serão apresentados os principais objetivos alcançados ao longo do estágio, bem como uma reflexão sobre toda a prática pedagógica decorrida ao longo do mestrado, as limitações sentidas e as novas pesquisas que pretendo efetuar.

Identificação e Contextualização do Estágio Profissional

O estágio profissional teve início dia 9 de outubro de 2018 e finalizou dia 8 de julho de 2020, com dois dias de prática por semana, sendo um dia das 9h às 13h e outro das 9h às 16h variando consoante o horário do semestre em questão.

Neste relatório consta o 1.º semestre, 2.º semestre, 3.º semestre e 4.º semestre, relativamente ao estágio profissional. Estes semestres foram divididos em dois momentos para cada um, sendo que o 1.º e o 2.º semestre foram na Educação Pré-Escolar e o 3.º e 4.º semestre no ensino do 1.º CEB.

Os estágios decorreram na grande região de Lisboa, em Escolas Particulares e Cooperativas, estes têm espaços exteriores privilegiados, do qual fazem parte árvores, que rodeiam a escola de que as crianças tanto gostam. Todo este ambiente propícia que crianças se sintam parte integrante da escola, podendo estas guardar na sua memória a sua primeira escola, como a imagem de um jardim ”emoldurado” em conhecimento.

Os espaços interiores das instituições são generosos, com salas amplas e luminosas, onde se vive uma atmosfera que privilegia a harmonia entre a criatividade e a inteligência de uma forma transversal a todas as áreas do saber. A componente lúdica está sempre presente e eu considero-a de extrema importância, uma vez que, quando o conhecimento é marcado pela emoção, este permanece para sempre na memória.

Calendarização e Cronograma

O período de estágio profissional foi dividido em quatro semestres e relativamente a cada momento de estágio os mesmos foram divididos em dois momentos.

Porém, no último semestre, as escolas foram encerradas de acordo com o Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março de 2020, devido à pandemia do COVID-19. Deste modo, as atividades foram realizadas por videoconferência num registo de simulação.

No cronograma (Quadro 1) que apresento de seguida, é possível observar de forma organizada o tempo destinado a cada momento e as diferentes atividades do estágio profissional. O 1.º momento foi realizado na sala dos 5 anos e o 2.º momento na sala dos 4 anos.

Quadro 1 – Cronograma do 1.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV

Meses	1.º Semestre																			
	1.º momento									2.º momento										
	Outubro			Novembro					Dezembro			Janeiro					Fevereiro			
Semanas	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4
5 anos	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█									
4 anos												█	█	█	█	█	█	█	█	█
Aulas dia inteiro					█									█						
Aulas avaliadas						█												█		
Orientação tutorial	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Reuniões da prática pedagógica						█				█			█					█	█	
Estágio intensivo																				█
Elaboração do relatório	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Pesquisas bibliográficas	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█

No cronograma seguinte (Quadro 2), observa-se a calendarização referente aos diferentes momentos, assim como às diferentes atividades do estágio profissional, realizado. Estes referem-se ao 1.º momento na sala dos 3 anos e o 2.º momento na sala dos 5 anos.

Quadro 2 – Cronograma do 2.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV

Meses	2.º Semestre																			
	1.º momento									2.º momento										
	Março			Abril					Maio			Junho					Julho			
Semanas	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4
3 anos	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█									
5 anos												█	█	█	█	█	█	█		
Aulas dia inteiro						█									█					
Aulas avaliadas							█												█	
Orientação tutorial	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
Reuniões da prática pedagógica						█			█			█		█			█	█		
Estágio intensivo																				█
Elaboração do relatório	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
Pesquisas bibliográficas	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		

No cronograma que se segue (Quadro 3), encontra-se registado o tempo destinado a cada momento e as diferentes atividades do estágio profissional do 2.º ano do mestrado. O 1.º momento foi realizado na sala do 2.º ano do Ensino Básico e o 2.º momento na sala do 3.º ano do Ensino Básico.

Quadro 3 – Cronograma do 3.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV

		3.º Semestre																			
		1.º momento									2.º momento										
Meses		Outubro			Novembro					Dezembro			Janeiro					Fevereiro			
Semanas		2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4
2º ano		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█									
3º ano													█	█	█	█	█	█	█	█	█
Aulas dia inteiro							█									█					
Aulas avaliadas							█													█	
Orientação tutorial		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Reuniões da prática pedagógica							█				█			█					█	█	
Estágio intensivo																					█
Elaboração do relatório		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
Pesquisas bibliográficas		█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█

No cronograma (Quadro 4) que apresento de seguida, pode constatar-se o modo como foi organizado, o tempo destinado a cada momento e as diferentes atividades do estágio profissional do 2.º ano do mestrado. O 1.º momento foi efetuado na sala do 4.º ano do Ensino Básico e o 2.º momento na sala do 1.º ano do Ensino Básico.

Quadro 4 – Cronograma do 4.º Semestre do Estágio Profissional I, II, III e IV

Meses	4.º Semestre																			
	1.º momento											2.º momento								
	Março			Abril					Maio			Junho					Julho			
Semanas	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2	3	4
4º ano	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█									
1º ano												█	█	█	█	█	█	█		
Aulas dia inteiro						█									█					
Aulas avaliadas							█												█	
Orientação tutorial	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
Reuniões da prática pedagógica							█			█			█				█	█		
Estágio intensivo																				█
Elaboração do relatório	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
Pesquisas bibliográficas	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		

Capítulo 1 – Relatos

1.1 Descrição do Capítulo

Neste capítulo é efetuado uma narrativa de práticas desenvolvidas e observadas ao longo do estágio profissional, bem como as estratégias implementadas, em contexto de sala de aula, atividades planificadas, observadas e realizadas pelas colegas ou educadoras de cada sala. Cada relato diário será seguido de uma reflexão e respetiva fundamentação teórica.

Na estrutura do capítulo serão apresentados os dez relatos diários e respetivas fundamentações científicas. Ao longo dos momentos de estágio realizei várias atividades, estando estas devidamente assinaladas nos cronogramas que correspondem a cada momento de estágio.

Todas as atividades realizadas têm um plano de atividades, em relação às narrativas de estágio apresentadas.

1.2 Relatos de Estágio

1.2.1 Relato de Estágio 1

Este primeiro momento de estágio teve início com uma receção bastante calorosa por parte do pessoal docente e não docente da escola a todas as estagiárias, no qual considero ter sido um momento bastante acolhedor. A diretora realizou uma reunião em que explicou o funcionamento da instituição, quais as regras a adotar no decorrer da prática, assim como se disponibilizou, de imediato, para qualquer situação que suscitasse dúvidas acerca de algum assunto ou alguma questão a colocar, o seu gabinete estaria à nossa disposição para podermos conversar.

Após a reunião, a diretora conduziu-nos numa pequena visita pela instituição, onde tivemos oportunidade de ver/conhecer os espaços da mesma. De seguida, levou-nos até às respetivas salas onde iríamos ficar a realizar a prática pedagógica. De início, e após a nossa entrada na sala dos 5 anos, a educadora despendeu algum tempo para que nos pudessemos apresentar e conhecer o grupo, pois a mesma estava a terminar uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A educadora da sala dos 5 anos, após terminar a atividade e as crianças irem para o recreio, disponibilizou de alguns minutos para conversar um pouco connosco acerca das rotinas, assim como para a marcação das atividades de dia inteiro e atividades assistidas, que surgissem, deste modo foi criado um clima afetuoso.

Depois do recreio, observei uma atividade do Domínio da Matemática, em que a titular desenvolveu o cálculo mental com as crianças, através de uma história elaborada pela mesma. Desde o início, as crianças mostraram-se bastante interessadas e curiosas pelas perguntas elaboradas pela educadora sobre a história que ela contou.

A titular da sala realizou sempre questões dirigidas, promovendo a participação das crianças, incentivando-as a pensar, suscitando a sua curiosidade. A educadora assegurou também que todas as crianças participavam e estavam envolvidas na atividade, promovendo também a interação entre pares.

Para que a aprendizagem do Domínio da Matemática seja realizada de forma mais significativa, são, muitas vezes, utilizados os mais variados tipos de materiais didáticos.

Lorenzato (2006) (Citado em Caldeira, 2009) afirma que “(...) qualquer material pedagógico é um meio que pode tornar mais próximo da criança, linguagens e significados matemáticos” (p. 232). Ou seja, não é o material didático que realiza a aprendizagem, mas a própria criança, pela reflexão que faz, com o acompanhamento e a orientação do educador.

Atualmente, existem diferentes perspectivas em relação à utilização desses materiais por parte da comunidade educativa. Por um lado, no que respeita ao ensino-aprendizagem, há quem defenda a sua utilização; por outro lado, há quem considere que deverão existir algumas restrições na sua aplicação.

Alsina (2004) (Citado em Caldeira, 2009) defende, “(...) a aprendizagem da matemática, seguindo um modelo ideal, deverá “incluir a manipulação de diferentes materiais, já que só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa” (p. 33). É com a utilização de materiais didáticos que se treinam as habilidades das crianças e que se promove o desenvolvimento de outras.

Finalizado o Domínio da Matemática e a atividade a ele associado, a educadora pediu para que formassem um comboio de pares, previamente distribuídos pela mesma, de forma a dirigirem-se ao refeitório onde se iria realizar mais um momento da rotina.

A apresentação dos estagiários ao grupo é um procedimento bastante importante, para que se possa criar desde o início uma ligação afetiva com as crianças e elas perceberem qual a função dos mesmos.

Tal como é afirmado inúmeras vezes ao longo do estágio profissional, o estagiário, enquanto leciona as atividades propostas pelos coordenadores, tem o dever de assumir o papel de educador/professor e, como afirma Postic (1990), “(...) para além das aptidões exigidas pela natureza da matéria ensinada e das suas atividades aferentes, deve existir, no professor seja qual for o nível do seu ensino uma aptidão para estabelecer a relação” (pp. 10-11).

A aptidão referida não é inata ao professor, manifesta-se, sim, pela sua disposição no processo racional. Ou seja, as atitudes, as expectativas, os comportamentos dos alunos, exercem uma ação sobre ele e o seu procedimento é orientado pela sua perceção da situação.

Numa sala em valência de Educação Pré-Escolar, existe uma sequência de atividades que é respeitada todos os dias: acolhimento, a roda para cantar, conversa em grupo com marcações de presenças, atividades lúdico pedagógicas acompanhadas ou livres, higiene, almoço, higiene, sesta (pré-escolar - 3 anos), recreio (pré-escolar - 4 e 5 anos), higiene, lanche e novamente atividades.

É através desta rotina diária que as crianças aprendem a noção de tempo, por exemplo a criança desde que tenha participado na sequência da rotina diária e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do jardim-de-infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir. Segundo Zabalza (1998), “As rotinas desempenham, (...) um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p. 52).

As rotinas são fundamentais no desenvolvimento da criança, pois é, onde ela consegue adquirir hábitos, que ao longo do tempo irão fazer com que ela se torne mais autónoma.

Para Zabalza (1998), “A rotina consiste numa repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p. 169). Assim, as rotinas constituem um meio para as crianças vivenciarem o que se desenrolará ao longo do seu dia.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ME (2007) definem estas rotinas como educativas, uma vez que são propositadamente planeadas pelo educador e são do conhecimento das crianças, que através delas “(...) sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (p. 40). Deste modo, as rotinas são bastante importantes pois transmitem segurança e tranquilidade às crianças.

1.2.2 Relato de Estágio 2

A rotina das crianças deste grupo de 5 anos é inicialmente realizada pelo acolhimento, a roda para cantar, conversa em grupo com marcações de presenças, atividades lúdico pedagógicas acompanhadas ou livres, higiene, almoço, higiene, recreio, higiene, lanche e novamente atividades.

Nesta sala, a educadora tem por hábito, assim que as crianças entram na sala e estão sentadas nos seus lugares junto das mesas, cantar a música dos “Bons Dias” em que inicialmente cantam as crianças e posteriormente canta a titular, que no final conta até três e as crianças dizem todas juntas em coro “Bom dia”.

Após este momento lúdico, que considero bastante importante na relação entre educadora-criança, a educadora começa por rever as letras aprendidas até a presente data, elaborando o grafismo das mesmas no quadro. Numa fase posterior, começa sempre por lecionar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o auxílio da Cartilha Maternal, chamando pequenos grupos de crianças, as restantes ficam sentadas junto das mesas a elaborar propostas de trabalho.

Neste dia, a educadora implementou uma atividade do Domínio da Matemática, bastante interessante e lúdica com o auxílio do material do 3.º e 4.º Dom de Froebel, a mesma atividade foi comparada com atividades anteriormente desenvolvidas. A educadora começou por realizar perguntas dirigidas, colocando questões às crianças acerca do material que tinham à sua frente, exemplo: Como se chama o material que tens a tua frente? De que material são feitos os Dons? Quantos cubos tem o 3.º Dom? Quantos paralelepípedos tem o 4.º Dom?

A educadora realizou algumas construções partindo de uma história contada pela mesma, trabalhando assim algumas situações problemáticas simples, envolvendo cálculo mental. A apresentação das rotinas do grupo é um procedimento importante para que desde o início nós estagiárias tenhamos oportunidade de nos integrarmos no grupo sem qualquer problema.

Os materiais matemáticos utilizados pela educadora apelam ao interesse da criança, pois promovem a realização de construções associadas a história. Caldeira (2009), afirma que, “Através dos materiais manipuláveis, estes constituem um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (p. 15). Deste modo, a utilização de materiais manipuláveis deve contribuir para uma

aprendizagem mais lúdica, relativamente ao Domínio da Matemática, para uma melhor consolidação dos diversos conteúdos.

Segundo Reys (1996) (Citado por Caldeira, 2009), define materiais manipuláveis como sendo “Objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia” (p. 16).

Relativamente ao Dons, estes têm um vasto interesse pedagógico, mas centrando-nos no 3.º e 4.º Dom de Froebel, este material permite o desenvolvimento de diversas capacidades, de entre as quais a motricidade fina, a orientação espacial, equilíbrio, construir, noção de quantidade, concentração e a coordenação óculo-manual, bem como o desenvolvimento de noções elementares de geometria, decorrentes da exploração do material (Caldeira, 2009).

Moreira e Oliveira (2003) defendem, “A utilização deste material salientando que o mesmo permite o ensino de (...) construções, bem como o incentivo ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida (...) e da classificação” (p. 34).

Segundo Caldeira (2009), “O 3.º e 4.º Dons juntos são um acumulado dos objetivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida” (p. 285).

Ou seja, os Dons são considerados como sendo materiais estruturados, porque têm agregados a eles um fim educativo que permite acompanhar a evolução da criança, possibilitando um aumento gradual da complexidade dos desafios propostos, adequando-os ao seu grau de desenvolvimento psico-motor.

1.2.3 Relato de Estágio 3

A atividade que relato neste tópico foi dinamizada pela educadora de um grupo de crianças de 4 anos de idade.

A educadora adotou uma mascote para o seu grupo de crianças: um peluche. Todos os fins-de-semana, o peluche ia para casa de uma criança diferente. Nesse fim-de-semana, o peluche devia ser incluído na rotina diária da família, sendo estes momentos registados com fotografias que seriam apresentadas na segunda-feira quando o peluche regressava à escola. A apresentação era feita através de cartazes com fotografias que as crianças realizavam em conjunto com as suas famílias.

Com esta atividade, que foi sendo realizada ao longo do ano, a educadora aproximou os pais da escola, estabelecendo uma relação próxima, na qual os pais tomavam conhecimento das atividades realizadas pelos seus educandos, assim como das rotinas dos mesmos, o que, na relação família/escola, é bastante positivo. Silva et al. (2016) defendem esta ideia dizendo que:

A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância (p. 19).

Através dos trabalhos apresentados por cada criança, a educadora desenvolvia domínios importantes, tais como: o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais especificamente a componente da Comunicação Oral, ao promover “oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados”; ao incentivar “cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado, considerando as especificidades de cada uma”; e ainda ao utilizar e promover “o uso de linguagem ajustada a funções específicas”. (Silva et al., 2016, p. 63).

Reis (2008), defende que a “Educação, Família, Escola, Sociedade, Ambiente e Formação são áreas que aparecem associadas e vinculadas sempre que a elas nos referimos. Não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família” (p. 37).

Assim como Silva et al. (2016), corroboram com esta ideia dizendo que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28).

A relação que se estabelece entre a escola e a família deve contribuir para o bem-estar da criança. As duas partes devem-se unir para que juntas possam ultrapassar eventuais dificuldades e problemas, como dar segurança à criança e mostrar que estão unidas para desenvolver as suas aprendizagens e para a ajudar a crescer.

Silva et al. (2016) sustentam que:

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação

que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades (p. 28).

Os pais são normalmente chamados a ir à escola para receber as avaliações das crianças, ou para falar de alguma situação menos positiva, relacionada com os seus educandos. No entanto, estas não devem ser as únicas razões que ligam a escola e a família. Os encarregados de educação devem ser convidados a participar no dia-a-dia das crianças na escola, a conhecer as suas rotinas, as suas aprendizagens e os trabalhos que realizam. Com esta atividade, a educadora conseguiu incluir todas as famílias sem que elas fossem à escola, ou seja, arranjou estratégias para que todos os pais pudessem, de alguma forma, participar. Silva et al. (2016) defendem esta ideia dizendo que:

O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim-de-infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias (p. 28).

Gervilla (2001) (Citado em Reis, 2008), defende que a família desempenha inúmeras funções na vida das crianças. Essas funções têm vindo a ser modificadas ao longo dos anos, sendo que, atualmente, a família tem funções económicas, afetivas, de apoio, mas “a mais significativa para o bem-estar e futuro desenvolvimento da criança, é a sua capacidade para gerar uma rede de relações baseadas nos afectos e no apoio” (p.38).

Esta é uma atividade que vou querer, sem dúvida, realizar quando for educadora/professora de um grupo/turma, pois considero bastante gratificante ver a família envolvida no dia-a-dia das crianças. É importante que as famílias percebam que a união entre a escola e os pais só pode trazer “bons frutos” para o crescimento das crianças.

1.2.4 Relato de Estágio 4

No dia 27 de maio de 2019, planifiquei um conjunto de atividades para o dia inteiro dirigidas ao grupo de crianças de 5 anos. Comecei por sentar o grupo de crianças em semicírculo no chão, em cima das almofadinhas. Eu encontrava-me sentada numa

cadeira para que todas as crianças me conseguissem observar a contar a história intitulada “Os animais estavam zangados”. Esta história foi escrita pelo autor William Wondriska, e relata um dia quente na selva, em que os animais não tinham nada que fazer e por isso começam a zangar-se uns com os outros, devido às suas características particulares como por exemplo a altura, até todos estarem zangados na selva. Num dos momentos da história aparece uma pomba que se aproxima de cada um dos animais e resolve a confusão valorizando as características individuais de cada um. A história tem como principal objetivo, explicar às crianças que não somos todos iguais, não podemos gostar todos das mesmas coisas, ter a mesma altura, exprimirmo-nos da mesma maneira.

Esta história foi contada num momento de leitura participada, pois o grupo teve a oportunidade de interagir durante o conto. Depois deste momento, solicitei a uma das crianças que realizasse o reconto da história, aproveitando para que as crianças que chegaram um pouco mais tarde pudessem acompanhar a atividade que estava a decorrer.

Ainda relativamente à história contada, realizei um jogo que tinha como principal objetivo a interpretação da história. O jogo consistia no lançamento de um dado e na associação do algarismo que saía a um dos cartões que continha uma pergunta. O grupo encontrava-se ainda sentado em semicírculo e cada criança lançava individualmente o dado e respondia à pergunta que se encontrava no cartão. As perguntas que constavam nos cartões eram: “Qual foi a tua parte favorita da história? “; “Qual foi a parte que gostaste menos?”; “Se fosses uma personagem qual serias?”; “Inventa outro final para a história.”; “Que outro título darias à história?”; “Gostaste da história?”. Através desta atividade todas as crianças puderam falar um pouco e participar. De todas as perguntas realizadas senti que a pergunta a que as crianças tiveram mais dificuldade a responder foi a que pedia :”Inventa outro final para a história”. Em relação às restantes questões todas gostaram de ouvir a história e o momento favorito foi quando os animais fizeram as pazes e o que gostaram menos foi quando os animais se zangaram.

Depois desta atividade de interpretação e ainda relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pedi ao grupo de crianças que se voltassem a sentar nos seus lugares. Distribuí com a ajuda dos chefes de sala, uma folha A5 plastificada a cada uma das crianças, e um saquinho de pano com letras móveis. Expliquei ao grupo o que era pretendido com o material em cima da mesa.

Primeiramente teriam de sublinhar o nome correto da imagem da folha, e o segundo exercício seria com as letras móveis, a organização da palavra ”animais”

Enquanto o grupo trabalhava autonomamente, chamei três crianças para dar a lição da letra /s/ na Cartilha Maternal.

Para terminar a atividade, passei por todas as mesas para observar e corrigir individualmente os erros dados na construção da palavra pedida. Pedi ainda a uma das crianças que fizesse o exercício no quadro com o material idêntico ao que tinham nas mesas, mas de maiores dimensões, para que todos ficassem com o mesmo modelo e não houvesse equívocos.

O livro que escolhi para iniciar esta atividade pertence ao Plano Nacional de Leitura e chama-se "Os animais estavam zangados". Como se pode verificar no relato acima, esta história fala da importância da aceitação do próximo independentemente das suas características individuais. Na Educação Pré-Escolar pretende-se que na Área de Formação Pessoal e Social, o educador apoie as crianças estimulando e encorajando os seus progressos, pelo modo como apoia as relações e interações no grupo, para que todas se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão (Silva et al., 2016).

Ler é sem dúvida fundamental e o gosto e motivação para a leitura deve começar desde a mais tenra idade. Através destas atividades, as crianças desenvolvem várias competências, principalmente o desenvolvimento da "estrutura da língua escrita, (...) a organização do material impresso, (...) [desenvolvem] o vocabulário, capacidades de (...) atenção e concentração e [melhoram também a sua capacidade de interação] com os adultos e pares". (Fernandes, 2007, citado em Monteiro, 2016, p.21). É também através das histórias que a criança expande o seu leque de experiências, para além do que a rodeia, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e um vocabulário a ela adequado (Mata, 2008).

O meu principal objetivo durante o conto desta história foi cativar as crianças e desta forma ajudá-las a apreciar este momento. Cruz, Ribeiro, Viana e Azevedo (2012) afirmam que "ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever" (p.17).

Após contar a história, pedi a uma das crianças que realizasse o reconto da mesma, assim as crianças que chegaram posteriormente, perceberam a história e participaram nas restantes atividades que tinham como ponto de partida a história.

Segundo Andrade (2017):

Assim, contar e recontar histórias possibilitará à criança construir a realidade contada, incluindo a organização narrativa essencial na instrução para a vida em sociedade. Ao narrar e ouvir histórias, a criança distinguirá o fundamental do prescindível, gerando sinopses seletivas do texto inicial, expondo benefício pela perfeição das palavras, criando falas com perguntas e respostas, debatendo e aprendendo a respeitar as opiniões dos outros (p.31).

Depois do reconto da história realizámos um jogo que permitiu a participação de todos os elementos do grupo. O jogo de perguntas com o dado possibilitou que as crianças dessem um pouco da sua opinião sobre a história ouvida.

Em seguida, propus ao grupo uma atividade de leitura e de escrita, enquanto levei algumas crianças do grupo à Cartilha Maternal. Para terminar, realizei a correção passando junto das crianças e ajudando-as individualmente. Para que todo o grupo de crianças percebesse, realizei também uma correção modelo e para todo o grupo, recorrendo sempre às regras da Cartilha Maternal aprendidas até então. Segundo Ruivo (2009), “Quando a criança escreve incorretamente devemos ajudá-la a autocorrigir-se lembrando-lhe as regras que ela aprendeu para ler” (p.136). Desta forma as crianças vão contactando com as regras, retendo-as. Através de exercícios como este mais tarde conseguirão autocorrigir-se sem precisar de recorrer às mesmas.

1.2.5 Relato de Estágio 5

A atividade desenrolou-se numa sala com crianças de três anos. Pertence a um grupo de atividades criadas para uma aula de dia inteiro, em que desenvolvi e explorei com as crianças uma tabela de dupla entrada em forma de jogo.

A mesma enquadra-se no Domínio da Matemática e iniciou-se através da exploração do material, que as crianças tinham à sua frente, eram os Blocos Lógicos. De seguida, explorei com as crianças de forma muito superficial o que era uma tabela de dupla entrada, pois trata-se de uma faixa etária muito pequena e a linguagem tem que ser adequada à mesma. Após a exploração e a explicação elaborei com as crianças o “Jogo do Pirata”.

Este jogo consiste em todas as crianças retirarem uma peça dos Blocos Lógicos. À medida que se vai contando a história com os atributos de uma peça escolhida por nós,

vai-se colocando as marcas numa tabela de dupla entrada, neste caso elaborei uma em tamanho grande para que todas as crianças pudessem visualizar o que se estava a dizer, os resultados podem-se observar na figura 1.

Todas as marcas colocadas na tabela de dupla entrada correspondem à “chave” que abre o tesouro, que neste caso era uma caixa que continha diversos materiais, que nos levariam ao tema do Conhecimento do Mundo.

As atividades executadas na escola visam alcançar determinados objetivos, de acordo com o grupo etário. O corpo docente permite e incentiva as crianças, para que estas aproveitem as oportunidades de vivenciar cada etapa do seu desenvolvimento.

Claramente que a aprendizagem da Matemática com o auxílio de materiais manipulativos, torna-se mais significativa e produtiva, no sentido em que a criança ao explorar o material consegue essencialmente obter uma melhor perceção de certos conteúdos do Domínio da Matemática, tornando-se numa atividade lúdica e não numa atividade aborrecida, é nesta perspetiva que pretendo abordar a importância dos materiais matemáticos na Educação Pré-Escolar.

Cada idade tem as características próprias e a sua fase de desenvolvimento e a maneira de ser e de se comportar.

Muitas das atividades propostas na escola no Domínio da Matemática, são exploradas através da manipulação de materiais que tanto podem ser estruturados como não estruturados.

Alguns desses materiais manipulativos são: os Dons de Froebel, o Cuisenaire, os Calculadores Multibásicos, as Calculadoras Pappy, os Blocos Lógicos, o Geoplano, o Tangram, entre outros. Optei pelos Blocos Lógicos por serem um material muito apelativo para esta faixa etária.

Segundo Caldeira (2014), “A matemática é uma forma de expressão e comunicação, na Educação Pré-Escolar” (p. 28), torna-se assim importante a atividade mental a desenvolver com as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Na opinião desta autora a utilização e a manipulação de diversificados materiais, como os Blocos Lógicos, o Cuisenaire e os Calculadores Multibásicos, permitem à criança aprender fazendo e desenvolve assim capacidades, destrezas e atitudes na criança.

Também Canavarro, Pereira e Pascoal (2003), referem “Vários investigadores defendem que os objetivos da educação matemática dependem decisivamente das

atividades que o educador planifica, da interação que promove no grupo, das formas de trabalho que utiliza, dos papéis que atribui às crianças e a si mesmo” (p. 29).

No entanto, o educador deve proporcionar experiências diversificadas, em diferentes contextos e com múltiplos materiais, fazendo assim, a estimulação de ambientes propícios à aprendizagem e à experimentação.

A utilização destes materiais, são facilitadores na construção do conhecimento no que diz respeito à área do Domínio da Matemática tal como afirma Caldeira (2014):

Pretende-se, num ambiente natural de aprendizagem, estabelecer relações entre processos para adquirir hipóteses explicativas e perceber a relação entre a construção de conhecimentos matemáticos e a utilização de materiais manipuláveis, como instrumentos de medição e facilitadores do processo de aprendizagem (p.31).

Ao realizar esta atividade, constatei que é difícil para as crianças o preenchimento de uma tabela de dupla entrada. O motivo pode ser pelo simples facto de ainda não terem trabalhado o necessário para essa compreensão.

Deste modo, os educadores deverão utilizar diferentes materiais matemáticos para que as crianças consigam adquirir com mais facilidade determinados conhecimentos de matemática de uma forma lúdica.

1.2.6 Relato de Estágio 6

Este relato é referente a uma prática frequente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a utilização de dossiês/portefólios. Na sala do 2.º ano, o professor permitiu que observássemos os dossiês dos alunos, pedindo até algumas vezes para arquivarmos alguns trabalhos nos mesmos. Ao observar os dossiês reparei que todos os trabalhos estavam corrigidos, não havendo nenhum trabalho rasurado ou com erros, o que me deu a entender que aqueles alunos, de facto, não erravam e realizavam todos os seus trabalhos de forma correta e exemplar. No entanto, fui acompanhando o trabalho da turma e percebi que todos os erros que os alunos tinham eram apagados e o professor indicava que fizessem o exercício de novo, permitindo muitas vezes que as crianças comesçassem o trabalho numa folha nova porque tinham dado um pequeno erro numa palavra apenas. Fernandes (2005) defende que:

Um portefólio é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos (p. 86).

Percebo a preocupação dos professores em quererem que o trabalho enviado para casa esteja esteticamente apresentável, sem estar rasurado, mas desta forma, nem os pais nem os alunos, vão ter uma perceção da evolução do seu trabalho, pois não reparam que foram dando gradualmente mais erros, uma vez que estes foram, na sua maioria, eliminados dos dossiês. Santos (2010) sustenta, que “O erro está presente no quotidiano da sala de aula e surge através de produções orais ou escritas dos alunos em situações de aprendizagem” (p. 61). A mesma autora refere que “o erro é visto como um mal a erradicar quando é sinónimo de inexistência de aprendizagem. Habitualmente é-lhe associada uma conotação negativa” (p. 61).

O erro não deve ser ignorado e muito menos apagado, deve ser tido em conta pois faz parte das aprendizagens dos alunos, tal como defende Santos (2010), quando afirma que:

Se se entender a aprendizagem como um processo complexo e particular, o erro pode ser revelador da lógica associada à representação que o aluno fez de um certo saber. Como tal, o erro constitui uma oportunidade, quase única, de o professor aceder a essa lógica. A sua compreensão poderá levar o professor não só a pensar em formas específicas e adequadas de ajudar o aluno a reorientar a sua representação como igualmente pode levá-lo a refletir sobre a sua prática, ajuizando da adequação dos contextos de aprendizagem propostos (p. 62).

Para Fernandes (2005), os trabalhos a integrar no portefólio devem ter as seguintes características:

- Contemplam todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes;
- Sejam eficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais, multimédia);
- Evidenciem processos e produtos de aprendizagem;
- Exemplifiquem uma variedade de modos e processos de trabalho;
- Revelam o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e seleção de trabalhos (p. 86).

A sustentar esta opinião Serpa (2010), afirma que “O portfólio escolar é, necessariamente, um produto que inclui elementos suscetíveis de darem uma visão do trabalho pedagógico realizado pelo aluno, implicando originariamente o seu envolvimento, tanto na reestruturação e no aperfeiçoamento das tarefas efetuadas, como na construção do mesmo” (p. 130).

Gredler (1995) (citado em Serpa, 2010) reforça a ideia que o portfólio não é apenas um arquivador de trabalhos e diz que:

o portfólio ideal é aquele que consiste em biografias de trabalhos e numa coleção de produções e de reflexões do estudante que permitem ver as suas capacidades para analisar e avaliar o seu próprio desempenho. Tem como objetivo apoiar os alunos para se tornarem avaliadores reflexivos e informais em qualquer circunstância, aumentando, assim, a qualidade do ensino.

Em resumo, o portfólio bem estruturado é aquele que reflete a evolução dos alunos, que inclui os erros, assim como a correção dos mesmos, que envolve pesquisas e trabalhos que desenvolvem o pensamento crítico. Para que este trabalho seja realizado da forma mais adequada é essencial que os encarregados de educação percebam que os seus educandos erram, muitas vezes, até adquirirem bases para fazerem um texto sem erros, por exemplo, e que esse processo de evolução é mais estimulante e verdadeiro se essas lacunas não forem ocultadas.

1.2.7 Relato de Estágio 7

O presente relato não se destina propriamente a uma atividade observada numa determinada faixa etária, mas sim de um momento que é vivenciado com grande intensidade na instituição, a festa de Natal.

No decorrer do período de estágio pude constatar que é um momento de grande agitação por parte das crianças e das educadoras que, idealizaram a festa com longos meses de antecedência e em que tudo é pensado ao pormenor.

Para a sua concretização existe uma imensidão de planos que se organizam desde o início do ano letivo através de reuniões. São nestas reuniões que fica decidido tudo o que é pretendido realizar, ou seja: os pormenores, que passam desde a decisão do tema da festa que poderá ser a partir de uma história ou até mesmo relatar uma situação ambiental; os cenários que têm que ser de acordo com o tema a tratar; os figurinos porque

pode ou não ser necessária a contratação de uma costureira para a elaboração dos fatos; a escolha da música que deve ser pensada para ir de encontro ao tema.

Desta forma são organizados horários para os ensaios e cabe às educadoras a elaboração dos mesmos, que de uma maneira geral costumam ser realizados da parte da tarde um ou dois meses antes do dia da festa de Natal, de forma a que não prejudiquem a aprendizagem das crianças.

Deve ser tido em conta o espaço pois nem todas as instituições dispõem de um espaço com áreas generosas que possam albergar os familiares das crianças, daí ser importante pensar no espaço, pois poderá ser necessário contactar com alguma entidade de forma a disponibilizar um espaço para a realização da festa.

A festa de natal é um momento onde se reúnem família e amigos e deste modo sabemos o quanto é importante para a criança que exista alguém que contribuiu para o seu crescimento enquanto ser humano.

Segundo Lousada (1998, citado em Reis, 2008), a família:

É seguramente a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. É a instituição de base para a satisfação das necessidades dos indivíduos e a organização de toda a sociedade (p. 43).

A educação de uma criança e o desenvolvimento social da mesma, começa de certa forma na relação escola-família. A participação dos pais na educação dos seus filhos hoje em dia, é algo fundamental neste tema tão pertinente que é a relação escola-família.

Seeley (1985, citado em Vilas-Boas, 2002), afirma que “se o objetivo comum entre pais e professores for uma aprendizagem dos alunos, então torna-se necessário que, entre estes três intervenientes do processo educativo "a produtiv learning reletionship” (p. 82).

A reforçar esta ideia, Montecel (1993, citado por Villas-Boas, 2002), refere “A necessidade de serem desenvolvidas estratégias específicas para orientar e apoiar a participação dos pais nas actividades escolares” (p. 196).

É necessário, no ensino em geral, criar estratégias, que permitam cada vez mais o envolvimento das famílias na escolaridade dos seus filhos.

Segundo Harry (1992, citado por Villas-Boas, 2002), “Outros estudos, nomeadamente na área de educação especial, mostraram como uma política de

participação dos pais em actividades educativas pode ser estruturante da inclusão de pais provenientes de culturas diferentes” (p. 196).

Nos dias de hoje, verifica-se cada vez mais que nem sempre existe uma harmonia entre a escola-família, pois não há comunicação para um bem estar da criança, segundo Lima (1992, citado por Homem, 2002), “Convém recordar que a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo” (p. 35).

Os pais deverão estar presentes na educação dos filhos e deverão ter sempre três aspetos fundamentais, que são apontados por Macbth (1993, citado por Homem, 2002) que são eles:

As crianças não são propriedade dos pais; a educação refere-se à defesa do bem-estar de todas as crianças e não é defesa exclusiva de interesses individuais; a escola ajuda as crianças a criarem independência em relação à família e a desenvolverem-se na perspectiva de uma autonomia pessoal (pp. 36-37).

Num primeiro contacto com a escola os pais tendem a controlar tudo no estabelecimento sendo a escola um serviço onde os pais são clientes, segundo Bottery (1992, citado por Homem, 2002) “a participação dos pais na escola corresponde a um direito que estes têm” (p. 38). Num segundo contacto, Duru-Bellat e Van-Zanten (1992, citados por Homem, 2002) “a participação dos pais na escola corresponde a um modo de relação comunitário mas personalizado” (p. 38).

A relação escola/família, segundo Gregório (2012), “É uma ação educativa que incide sobre cada uma das faculdades humanas de um educando que se realiza a partir da própria identidade” (p. 33).

Através desta relação pode-se exigir apenas uma atitude aos próprios pais que é o interesse por todo o projeto e trabalho educativo da comunidade, ou seja, uma atitude dialogante com todos os membros da comunidade educativa. Os pais, por outro lado, têm todo e qualquer direito a ser informados periodicamente do processo educativo do seu filho e do aproveitamento geral na escola.

Os pais devem colaborar/participar ativamente com os educadores/professores na educação dos seus filhos, procurar que eles cumpram as normas estabelecidas na escola, e tomar parte ativa nas reuniões e entrevistas para que sejam convocados.

Reis (2008), alerta para a consciencialização do “trabalho comum” em prol de “resultados positivos para a família, para os professores e principalmente para os alunos” (p. 48).

Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é fundamental o papel do educador como mediador desta relação “(...) planeamento de estratégias diversificadas que promovam a participação de todos os envolvidos” (p. 28). As autoras referem ainda que “Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/ famílias” (p. 28).

Brandão (1988, citado em Reis, 2008), afirma que atividades que promovam a relação entre a escola e a família incluem “(...) a simples participação dos encarregados de educação em reuniões (...), até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p. 76).

Deste modo, considero importante a promoção de atividades que envolvam as famílias, tais como os dias abertos aos pais em que as crianças por um determinado período de tempo do seu dia tem os seus pais a assistirem as suas atividades, o que promove uma maior aproximação entre o educador e a família, no sentido em que dar a conhecer as rotinas das crianças aos pais.

Silva et al. (2016) referem, “Quaisquer atividades elaboradas pelo educador, dentro ou fora da sala, são experiências que as crianças, enquanto mediadoras entre a escola e a família” que contribuem para “o interesse dos pais/ famílias em participarem no processo educativo e, conseqüentemente, a impulsionar e facilitar essa relação escola-família” (p. 28).

Pude constatar de que este momento é vivenciado no próprio dia com grande intensidade e que todo o trabalho de meses é representado em uma hora.

É de realçar que este momento que junta a escola e a família, num ambiente harmonioso permite a criação de laços entre os mesmos intervenientes e que muitas vezes pode resultar na envolvimento dos familiares nas atividades da escola, o que permite uma boa relação escola-família.

Torna-se importante envolver os pais nas atividades criadas pela escola, fortalecendo assim a relação escola-família, que funciona e trabalha em prol das crianças

e do seu bem estar a todos os níveis. Como futura educadora pretendo envolver os familiares das crianças o máximo possível de forma a que com esta relação as crianças possam crescer em harmonia e num ambiente saudável para as mesmas.

1.2.8 Relato de Estágio 8

No dia 21 de maio de 2018 lecionei uma aula da disciplina de Português à turma de 3.º ano, na sequência de uma avaliação de dia inteiro. Pretendia trabalhar o domínio da Educação Literária com base no texto "O Capuchinho e o Lobo" de António Torrado.

Uma das razões para a escolha deste texto foi o facto de o programa de Português estabelecer como obrigatória a leitura de quatro contos de "Trinta por uma linha" (ou a leitura do livro O Mercador de Coisa Nenhuma do mesmo autor).

António Torrado nasceu em Lisboa em 1939. Ao longo da sua vida acumulou os cargos de "jornalista, professor, editor, produtor e argumentista na RTP (...) escritor" (Costa, 1995, p.4). A qualidade da sua escrita é amplamente reconhecida, José António Gomes (1997), afirma mesmo que "Torrado tem-se imposto como uma das figuras de maior relevo da nossa literatura contemporânea" (p.54), declarando que "difícilmente se encontrará, hoje, um autor que de forma tão equilibrada, saiba dosear em livro o humor, a crítica e os sinais de um profundo conhecimento do imaginário infantil" (ibidem).

Torrado destacou-se como ficcionista, poeta, dramaturgo, no entanto, o género literário que mais tem produzido é o conto. Conhece-se o gosto de Torrado pelo conto, especialmente, o conto tradicional.

"O conto, constituindo uma das formas narrativas mais divulgadas, sobretudo o conto tradicional, assume diversas facetas na escrita de autores contemporâneos" (Bastos, 1999). Uma delas, a reinvenção do maravilhoso, dá-se no caso de "O Capuchinho e o Lobo" (p.123) A mesma autora explica que esta reinvenção caracteriza-se pela reativação de marcas formais explícitas e das personagens próprias do conto tradicional e/ou pela introdução do maravilhoso no contexto moderno.

O título do conto "O Capuchinho e o Lobo" indica-nos de imediato que estamos perante uma adaptação, já que nos remete para a conhecida história tradicional "O Capuchinho Vermelho". Por outro lado, em "O Capuchinho e o Lobo" conseguimos identificar uma série de marcas formais explícitas do conto tradicional: a curta dimensão do conto; o emprego de muitos verbos conjugados no pretérito imperfeito, "o que nos conduz para um tempo de mistério" (Pires, 2005, p. 226); o recurso a personagens típicas

dos contos tradicionais - o frade e o lobo - e neste, encontramos a representação do "filão perverso da vida, pronto a atrair-nos (e a destruir-nos)" (idem, p.230) e no capucho é representado o "filão da pureza absoluta, quase insustentável, pela leveza e desprendimento" (ibidem). Note-se que, tal como acontece frequentemente nos contos tradicionais, "as personagens nem sequer necessitam de nomes próprios (antropónimos)" (Rocheta e Neves, 2010, p. 15), são anónimas - um frade e um lobo.

A própria linguagem utilizada pelo autor revela a influência da literatura de expressão oral na sua escrita. Recorrendo a figuras de estilo como «a friagem do princípio da noite era de respeito» e a expressões idiomáticas como «meter o rabo entre as pernas», Torrado apresenta-nos um "vocabulário de sabor arcaico, de sonoridades e «cheiro» a coisas autênticas e campestres" (Pires, 2005, p.225).

Principiei a aula com duas atividades de pré-leitura, essenciais para a compreensão do conto "O Capuchinho e o Lobo". Visto que "o núcleo da didática de literatura reside na arte de ensinar a ler textos, e ler pertence ao domínio sempre instável da experiência vivida" (Mendes, 1995, p.146), é particularmente importante dinamizar atividades de pré-leitura para garantir que os alunos têm os pré-requisitos exigidos para a compreensão da história que será trabalhada. Idealmente, tais atividades seriam realizadas no âmbito de uma ou duas aulas prévias à apresentação do conto, o que permitiria uma melhor consolidação dos mencionados pré-requisitos e uma maior participação dos alunos nestas atividades. Uma vez que em contexto de estágio é difícil ter essa oportunidade, optei por desenvolver as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura na mesma aula.

Entreguei aos alunos uma ficha de trabalho com seis palavras cuja compreensão do significado era essencial para perceber o conto em questão - professora, frade, capuchinho, estugado, derreado e escárnio. Dei-lhes algum tempo para procurarem no dicionário e copiarem para a folha o significado das palavras frade, capuchinho e escárnio, uma vez que "as atividades de aquisição de vocabulário devem apostar na participação dos alunos" (Giasson, 1993, p.277). Por uma questão de gestão de tempo, os verbetes das restantes palavras já apareciam transcritos na ficha de trabalho.

Terminado o tempo alocado para realização desta tarefa, o significado destas seis palavras foi clarificado em turma, com recurso a imagens, no caso da palavra capuchinho. O autor atrás referido defende que quando se introduz uma palavra nova, cujo conceito também é desconhecido - como era o caso da palavra capuchinho para a maioria dos

alunos - convém, se possível, utilizar recursos visuais (fotografias, filmes ou desenhos). Nesta primeira parte da aula procurei pôr em prática um dos pontos do Domínio de Leitura e Escrita das Metas Curriculares de Português: "apropriar-se de novos vocábulos" (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.54).

Depois, pedi aos alunos que me indicassem contos tradicionais em que o lobo fosse uma das personagens principais: "Os três porquinhos", "O lobo e os 7 cabritinhos", "O Capuchinho Vermelho", "A velha e os lobos" foram alguns dos nomes que surgiram. Aproveitei o momento para contar a história do Capuchinho Vermelho, uma vez que este é um dos conhecimentos prévios essenciais para o leitor perceber a graça do conto "O Capuchinho e o Lobo". Desliguei as luzes, fechei os estores e acendi uma vela. Julgo que cabe ao professor o papel de "transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura" (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.24), e a criação de uma forma simples de um ambiente misterioso ou mágico pode ajudar a captar a atenção e a adesão das crianças à leitura do conto.

Ainda antes de ler pedi aos alunos que a partir do título - O Capuchinho e o Lobo - fizessem previsões sobre o conteúdo da história. Vários alunos afirmaram que a história seria muito semelhante à do conto tradicional, a diferença estaria no desfecho, na cor do capuz ou na introdução de alguma personagem. Compreende-se que "as previsões fazem parte dos processos de elaboração utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e o envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão" (Giasson, 1993, p.186).

Li o texto em voz alta, pois as crianças devem "ouvir ler textos de literatura para a infância" (Buescu et al., 2015, p.56), levando-os depois a "confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo" (ibidem). Giasson (1993) afirma que a confrontação das previsões com o assunto do mesmo é uma excelente ferramenta para desenvolver a autocorreção do pensamento, tal como acontece no método científico, e uma forma de ampliar o entendimento do leitor sobre o texto.

Concluída a leitura, coloquei oralmente algumas questões de interpretação e gramática à turma. A título de exemplo, deixo aqui algumas das questões formuladas - «Que história teria sido contada ao lobo quando ele era pequeno?»; «O que querará dizer "a friagem do princípio da noite era de respeito"?»; «O que significa ter voz de trovão?»; «Que nome comum coletivo designa um conjunto de lobos?». Novamente, procurei cumprir algumas das metas curriculares "responder, oralmente e por escrito, de forma

completa, a questões sobre os textos"; "fazer inferências" e interpretar sentidos da linguagem figurada" (Buescu et al., 2015, p.56).

Numa terceira parte da aula a turma construiu em conjunto uma história a partir de três elementos saídos da «caixinha da imaginação» (uma caixa de madeira antiga): um pedaço da capa do capuchinho, um pedaço de papel velho com a palavra lobo e uma fotografia de uma avó corajosa e radical. Penso que a construção de histórias em grupo "oferece uma vantagem excepcional: o trabalho pode ser submetido à apreciação de vários leitores" (André, 1986, p.10). Ao mesmo tempo há uma série de competências sociais que vão sendo trabalhadas; de facto, "é com a participação no grupo que cada um tem o ensejo de treinar-se para o trabalho em equipa, como é também por esse mesmo caminho que o grupo vai encontrando o melhor modo de agir" (André, 1986, p.12).

Originalmente, eu não tinha pensado dramatizar a história construída, no entanto os alunos pediram para fazê-lo e eu acedi ao seu pedido. Acredito que "a valorização das suas (das crianças) iniciativas" (Trindade, 2002, p.22) é um dos mais importantes fatores de motivação e uma maneira de envolver e responsabilizar a criança pelas atividades desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, embora eu não tivesse planeado essa atividade proposta pela turma, esta acabou por coincidir com mais uma das metas curriculares: "dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação)" (Buescu et al., 2015, p.56).

Terminei a aula com uma leitura puramente recreativa do livro O Capuchinho. Sendo "uma prática cultural, a leitura está associada à aquisição de hábitos" (Magalhães, 2008, p.58), julgo que a leitura diária sem qualquer tipo de objetivo pedagógico para além da fruição do prazer de ler, poderá influenciar positivamente a aquisição de hábitos de leitura. Por outro lado, "a leitura feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento das competências em leitura e escrita e ao aumento da aquisição de vocabulário e ao aumento do conhecimento geral" (Guthrie citado em Coutinho e Azevedo, 2007). Mais do que tudo isto estes momentos de leitura permitem-nos, a mim e às crianças, fugir para um mundo de fantasia e imaginação, quebrar a rotina diária.

Esta evasão que realizamos em conjunto, cria entre nós um sentimento fortíssimo de grupo, já que há lugares que onde só nós estivemos, viagens que só nós fizemos e segredos que só nós partilhamos.

1.2.9 Relato de Estágio 9

O relato que apresento de seguida, aconteceu no estágio profissional IV e refere-se a uma atividade dinamizada por mim, com uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Da parte da tarde, abordei a disciplina de Estudo do Meio através de uma atividade experimental. Iniciei a atividade, distribuindo um protocolo em que se colocava a questão-problema “Quantas cores tem a luz do sol?”. Após ter colocado esta questão, os alunos tiveram oportunidade de expressar aquilo que achavam e quais eram as suas conceções prévias.

Quando chegou a parte de realizar os procedimentos, formaram grupos de quatro alunos. O material que utilizámos foi um espelho, um recipiente transparente com água e a luz do sol. Coloquei o recipiente à janela da sala, de modo a que a luz solar incidisse sobre o espelho. Chamei um grupo de cada vez para que conseguíssemos observar e contar as cores que o sol refletia. Necessitámos deste material para que no final houvesse uma explicação científica acerca deste fenómeno. A luz solar é branca, mas na verdade é formada por várias cores. Quando a luz muda de meio, ou seja, passa do ar para a água, sofre dois fenómenos físicos, a refração (passagem da luz por meios de diferentes índices de refração) e a dispersão (fenómeno que causa a separação de uma onda em várias componentes espectrais). O fenómeno da refração também ocorre quando a luz faz a sua passagem de um meio transparente (ex. água) para outro meio transparente (vidro).

Com esta experiência as crianças conseguiram perceber a razão por que se forma um arco-íris quando chove. Através do espelho e da água, o arco-íris que é refletido é muito pequeno, surgindo algumas dificuldades em identificar as cores que o constituem. Uma estratégia mais fácil é apontar um CD para o sol e as cores do arco-íris são refletidas na parede.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico são várias as áreas a serem trabalhadas, entre elas a área do Estudo do Meio que inclui as ciências experimentais.

Quando a criança chega à escola, já possui ideias e explicações acerca do mundo que a rodeia, as chamadas conceções alternativas, baseadas na sua própria experiência. Segundo o Ministério da Educação (ME, 2001):

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar,

reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p. 101).

No entanto, estas ideias estão muito enraizadas na mente dos alunos que é muito importante neste ciclo de ensino incidir nesta área, conseguindo assim reformular as concepções alternativas das crianças e trocá-las por ideias corretas, levando-as a experimentar e a verificar o que é dito na teoria. A partir das atividades experimentais, os alunos conseguem observar e dialogar sobre o que acontece, de modo a que aconteça a mudança conceptual.

É do conhecimento da comunidade educadora em Ciências, o facto da experimentação despertar um forte interesse entre alunos de diferentes níveis de escolaridade. Os alunos, quando interrogados sobre esta temática, também costumam atribuir à experimentação um carácter motivador, lúdico e essencialmente vinculado aos sentidos.

O ponto de partida para este tipo de atividades deverá ser a “seleção de um domínio interessante para a definição de um problema para estudo, escolhido pelos alunos ou sugerido pelo professor a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior” (Martins et al., 2007, p.44).

Cachapuz (1995, como citado em Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007) refere que as concepções alternativas são “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (pp. 28-29).

Segue-se a exploração didática, isto é, o modo como se trabalha a temática com as crianças que deve respeitar diversos momentos. O primeiro é a situação contextualizada que, como cita Martins et al. (2007) este momento:

tem por base o ponto de partida para a atividade que o professor/educador pretende elaborar; é através deste momento que se capta a atenção e o entusiasmo da criança. Sabe-se que se a criança tiver que procurar a resposta para uma situação de um contexto que lhe é próximo, esta sentir-se-á motivada (p. 19).

De seguida surge a questão-problema, “o que se quer saber/investigar/descobrir. É importante clarificar a questão que se pretende investigar, dentro do domínio do problema” (Martins et al., 2007, p.44).

O próximo passo a realizar é o registo das ideias prévias dos alunos, pois, “é importante registar o que a criança pensa que vai acontecer; o educador/professor deve intervir de acordo com as conceções alternativas dos alunos e nunca ignorar este aspeto” (Martins et al., 2009, pp. 19-20).

De seguida, surge a experimentação. O educador/professor tem um papel crucial nesta etapa, deverá desempenhar um papel de facilitador de aprendizagens. Deverá fornecer dados aos alunos que lhes permita descobrir a resposta para a questão- problema, mas nunca deverá ser o professor a fazê-lo em vez do aluno. “Ao ser questionada, criança reflete sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve” (Martins et al., 2009, pp. 20-21).

O passo seguinte é o registo daquilo que observaram. “A análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efetuados, devendo haver confronto com as ideias prévias” (Martins et al., 2009, pp. 23).

No penúltimo momento, é importante que haja a sistematização das aprendizagens desenvolvidas. “É importante sistematizar o que as crianças aprenderam focando as ideias-chave” (Martins et al., 2009, p.23).

O último passo da atividade experimental é o “Continuando a explorar”, pois “é necessário que haja desenvolvimento de cada atividade, ou seja, que através de uma atividade surjam outras questões” (Martins et al., 2009, p.23).

Para concluir, posso afirmar que o ensino das ciências no 1.º ciclo é essencial, pois desenvolve imensas competências como o espírito crítico, capacidade de comunicação, para além de todo o conhecimento que vem associado. Durante a realização das atividades de Estudo do Meio, os alunos sentem a necessidade de falar, descrevendo e interpretando o que observam. Pude verificar que as crianças que não demonstram grande interesse por outras áreas, mostram-se interessadas e comunicativas nas atividades de ciências, o que mostra que, de facto, o ensino das ciências é imprescindível.

De acordo com Martins et al. (2007), enquanto educadores/professores, devemos “promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que resultem úteis e funcionais em diferentes contextos do quotidiano”, bem como, permitir a “compreensão da ciência, da tecnologia e da sua natureza, assim como as suas inter-relações com a

sociedade e que responsabilize cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida” (p. 19).

1.2.10 Relato de Estágio 10

Após o término de todas as aulas avaliadas e assistidas pela equipa de supervisão pedagógica, é realizada uma reunião em que estão presentes os formandos, os supervisores e as restantes pessoas que assistiram às atividades. A reunião consiste em cada interveniente dar o seu feedback, referindo os pontos que foram considerados positivos e negativos, sugerindo novas estratégias.

Nessa reunião, é pedido às alunas que descrevam as atividades realizadas por si e que avaliem a sua prestação. Após as alunas terem terminado a sua reflexão crítica é dada a palavra à educadora/professora da respetiva sala e, de seguida, à equipa da prática pedagógica.

No fim de todos os intervenientes presentes na reunião darem a sua opinião, segue-se o momento das alunas refletirem sobre o que lhes foi dito, bem como à compreensão da existência de novas estratégias de forma a melhorar as suas atividades futuras.

A supervisão de professores é um processo de grande importância. Alarcão e Tavares (2016), referem que devem entendê-la “como o processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Durante a prática pedagógica, as estagiárias estão num processo permanente de avaliação pela professora da sala. Quando se trata de uma avaliação feita pela equipa de supervisão, espera-se que haja um trabalho feito antes deste momento. O encontro entre o supervisor e o formando antes da atividade educativa tem fundamentalmente dois objetivos que são citados por Alarcão e Tavares (2016) da seguinte forma:

ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas e inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar a aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido” e o segundo objetivo é “decidir que aspecto (s) vai (ou vão) ser observado (s) (p. 81).

É objetivo do futuro educador/professor desenvolver as competências e atitudes necessárias para que o seu desempenho seja eficaz, consciente e responsável. Este processo torna-se mais fácil quando o aluno é acompanhado de alguém competente, Mintzberg (1995) (Citado em Alarcão e Tavares, 2016), cita que a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico.

É benéfico tanto para o supervisor como para o formando que exista uma relação de empatia e de cumplicidade entre ambos de modo a trabalharem melhor juntos. Durão e Almeida (2017), definem supervisão pedagógica como “um processo do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisor, do aluno estagiário e também dos alunos” (p. 78).

Para que todo este processo resulte, é fulcral a capacidade de estabelecer uma boa comunicação com a pessoa com quem se trabalha que “possibilite perceber as ideias e as opiniões dos alunos estagiários, de os compreender, de manter uma construção segura das suas aprendizagens” (Durão e Almeida, 2017, p. 81).

Capitulo 2 - Planificações

2.1 Descrição do capítulo

Este segundo capítulo refere-se às planificações. Em primeiro lugar esboça-se um pequeno enquadramento teórico no qual se procura responder a uma série de questões pertinentes sobre o planeamento das aulas, a escolha de estratégias, a seleção de recursos, ou seja, tudo aquilo que concorre para a realização de uma planificação ponderada. De seguida, são apresentadas diversas planificações em quadro, quatro referentes a atividades para Educação Pré-Escolar e quatro planificações de aulas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2 Fundamentação teórica

A planificação é um conjunto de estratégias devidamente pensadas pela educadora de uma sala com o sentido de atingir um ou diversos objetivos relativamente ao conteúdo em questão.

O Dicionário da Língua Portuguesa (2010) define planificação como sendo “n.f. ato ou efeito de planificar; organização de acordo com um plano” (p. 1248).

Num sentido mais lato, planificar pressupõe traçar um plano para atingir determinado(s) objetivo(s). Segundo Zabalza (2000) planificar é organizar:

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

Assim, a planificação baseia-se numa preparação prévia e a realização de um plano de ação, que pretende atingir determinados objetivos, cabe ao educador em cada aula a leccionar, saber adaptar cada conteúdo a desenvolver de forma lúdica e significativa a faixa etária.

Para Silva et al. (2016) planear é:

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também

agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas (p. 15).

Neste sentido, o papel do educador é refletir no sentido de adaptar qualquer conteúdo à turma que tem à sua frente, tendo em consideração as características de cada criança e do grupo em si, assim como o ritmo de cada um.

A investigação mostra que a planificação pode diminuir problemas de gestão de aula, ajudar a focalizar a aprendizagem do aluno e ainda a melhorar a motivação em sala de aula. No entanto, "a planificação também pode ter a consequência não intencional de tornar os professores insensíveis às ideias e necessidades dos alunos" (Arends, 2008, p.96).

2.3 Planificação em quadro

Planificação de atividades nos 3 anos – Domínio da Matemática

Esta atividade foi realizada com o grupo de 3 anos e insere-se na Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática (Quadro 5).

Quadro 5 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática – 3 anos

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	Numeração e operação Adição	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças nos respetivos lugares; - Distribuir algarismos móveis e corações de feltro; - Realizar situações problemáticas; - Pedir as crianças que realizem as operações com os materiais manipuláveis. 	Algarismos móveis; Corações de feltro.

Diversos investigadores referidos por Matos e Serrazina (1996) afirmam que “ambientes onde se faça o uso de materiais manipuláveis favorecem aquela aprendizagem e desenvolvem nos alunos uma atitude mais positiva” (p. 193). O princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e “extrair” princípios

matemáticos. Os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas.

Segundo Caldeira (2009), “O material manipulativo, através de diferentes atividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem. Este é o meio de tornar possível novas maneiras de ser e fazer, resultando de um objetivo e de um processo, que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social” (p. 15).

Além da manipulação, os materiais didáticos desenvolvem o gosto pela matemática, pois, como é óbvio, todas as crianças gostam de mexer e brincar com objetos. Através da brincadeira, as crianças habitam-se a utilizar certos raciocínios e estratégias matemáticas. Como defende Alsina (2004), “é importante lidar com os números de forma lúdica, tanto nas aulas de Matemática como fora delas” (p. 33). A interação com materiais desenvolve não só capacidades intelectuais como capacidades sociais, motoras e emocionais, pois promove a partilha, a motricidade e o prazer da brincadeira. A função dos materiais é sobretudo de mediação do conhecimento.

Caldeira (2014) refere que “as atividades com materiais manipuláveis devem provocar, clarificar e ajudar a refletir, quer pela orgânica das tarefas e ligação aos materiais, quer pelos diálogos e questões a eles interligados, possibilitando a cooperação, autonomia e responsabilidade das crianças” (p. 35).

As crianças mostraram-se muito recetivas na realização dos problemas, ainda assim, detetei que para algumas crianças se tratava de um problema e para outras de um exercício. Schoenfeld (1985) (citado por Caldeira 2009) refere que:

só se tem um problema, quando não se sabe como chegar à solução, pois quando o problema não apresenta surpresas e pode ser resolvido facilmente utilizando procedimentos rotineiros e familiares (não interessa o grau de dificuldade) é um exercício. Além disto, o exercício exige prática (p. 105).

É importante salientar que uma situação pode ser um problema para um indivíduo e mais tarde, deixar de ser. Depende do indivíduo e do momento. “Perante estas destrezas e habilidades, as crianças vão adquirindo progressivamente sentido numérico, quer dizer, a capacidade de aplicar bons raciocínios quantitativos em contextos reais” (Alsina, 2004, p.31).

2.3.1 Planificação de atividades nos 4 anos- Área do Conhecimento do Mundo

Esta atividade foi realizada com o grupo de 4 anos e insere-se na Área de Expressão e Comunicação do Conhecimento do Mundo (Quadro 6).

Quadro 6 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 4 anos

Área de Expressão e Comunicação: Área do Conhecimento do Mundo			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	Abordagem as ciências Conhecimento do mundo físico e natural	<ul style="list-style-type: none">- Sentar as crianças nos respetivos lugares no chão;- Relembrar algumas regras que devem ter no decorrer da aula;- Visualização de um vídeo <i>Gombby - Reciclar</i> para a exploração do tema;- Colocar questões como por exemplo: Como se chama cada ecoponto?- O que colocamos dentro de cada ecoponto?	Computador; retroprojektor.

A planificação apresentada (Quadro 6) foi elaborada para uma atividade de trinta minutos e faz parte de uma planificação de dia inteiro. Os conteúdos foram previamente estipulados indo ao encontro das OCEPE (M.E., 2016).

A componente desta planificação, abordagem às Ciências, relativamente ao conhecimento do mundo físico e natural, enquadra-se na área de Conhecimento do Mundo.

Neste sentido, é importante que o educador desenvolva e enriqueça os conhecimentos das crianças, partindo da sua curiosidade, desenvolvendo e criando diversificadas estratégias que promovam e desenvolvam as suas aprendizagens como resposta às suas questões.

Silva et al. (2016) referem que a curiosidade deve ser desenvolvida através de “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitem a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (p. 85).

Cabe ao educador encorajar as crianças a construírem as suas próprias ideias e teorias, assim como o conhecimento acerca do mundo que as rodeia, ou seja, o educador deve criar estratégias que as estimulem a serem levadas/conduzidas a este pensamento.

A primeira estratégia (sentar as crianças no chão) pode ser considerada com sendo uma condicionante no decorrer da atividade, porque as crianças podem ficar irrequietas e

se distrair com qualquer coisa, só pelo simples facto de terem mudado de local relativamente ao que estão habituados com a titular da sala.

Silva et al. (2016) referem que a organização do espaço é “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p.26).

Neste sentido, ao planificar este tipo de estratégias, cabe-nos arranjar soluções a utilizar para que não haja nada que corra mal relativamente as mesmas.

Em relação à organização do espaço, as mesmas autoras referem ainda que “é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da crianças e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p. 26).

A terceira estratégia, é bastante importante uma vez que o visionamento de um pequeno filme, pode captar a atenção das crianças para esse momento. Nos dias de hoje as crianças tem cada vez mais contacto com as tecnologias digitais e que as mesmas resultam e devem ser utilizadas como recurso a uma aprendizagem.

Silva et al. (2016) revelam que a importância da utilização dos meios tecnológicos e informativos nesta área como sendo “próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como recurso de aprendizagem” (p.93).

A utilização deste tipo de recurso serve para maximizar a capacidade de comunicação do educador, Estanqueiro (2010) afirma que os recursos multimédia servem “como instrumentos para ampliar a capacidade de comunicação do professor e não como varinhas mágicas, truques espectaculares, para disfarçar a falta de conhecimentos” (p. 37).

Ainda na terceira estratégia, a mesma iria ter a participação das crianças na medida em que eram colocadas questões relacionadas com o vídeo em que as crianças tinham de responder através da linguagem oral.

Para o mesmo autor, o diálogo com os alunos é “uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral, necessária para toda a vida: saber escutar e saber falar” (p. 40).

A transmissão de conhecimentos as crianças de uma forma lúdica, torna-se numa aprendizagem significativa, assim como a participação oral de cada uma, neste sentido estamos a formar futuros cidadãos participativos e críticos.

Estanqueiro (2010), afirma que o papel da crianças não deve ser “encarado como um “banco” que recebe e guarda passivamente os “depósitos” oferecidos pelo professor. (...) Os alunos têm que participar ativamente nas atividades da aula” (pp. 38-39).

Em suma, é necessário que a educadora estruture e organize o espaço, com ou sem ajuda das crianças, para que consiga alcançar sempre o melhor produto final o no que diz respeito à concentração e a atenção das crianças.

Os recursos utilizados nesta atividade permitiram que as crianças aprendessem não de forma expositiva, mas também na prática, uma vez que participaram ativamente ao longo de toda a atividade.

2.3.2 Planificação de atividades nos 5 anos

Esta atividade foi realizada com o grupo de 5 anos e insere-se na Área de Expressão e Comunicação no do Domínio da linguagem oral e abordagem a escrita e do Domínio da matemática (Quadro 7).

Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e do Domínio da Matemática – 5 anos

Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática			
Hora	Componentes	Estratégias	Recursos
30 min.	Consciência Linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças nos respetivos lugares; - Ler a história “A que sabe a lua?”; - Dinamizar a palavra “lua” e trabalhar as consoantes e vogais com o auxílio da Cartilha Maternal partindo do conhecimento prévio das crianças, utilizando de forma auxiliar letras móveis (previamente distribuídas); - Explorar a história colocando questões às crianças sobre a mesma; - Distribuir a proposta de trabalho e respetivos animais por cada aluno; 	Materiais: Letras móveis; Livro; Folhas e animais.
30 min.	Números e Operações Sentido do número (noção de numeral ordinal)	<ul style="list-style-type: none"> - Associar a história anteriormente lida e solicitar que elaborem a escada por ordem crescente com o material <i>Cuisenaire</i> (previamente distribuído); - Relacionar a posição dos animais da história com a escada realizada anteriormente. 	<i>Cuisenaire</i> ; Animais da história.

Segundo as OCEPE (2016) referem que:

As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística em contextos de educação de infância (p.67).

Posto isto podemos concluir que as crianças aprendem muito com as atividades lúdicas mesmo quando são em histórias. Para Ponte (2005), qualquer educador, ao idealizar e preparar as atividades, deve ter em conta os conhecimentos matemáticos que as crianças já dominam e criar uma atividade que se baseie na experiência, na ação e na reflexão.

Grando (2001) reforça a importância do ambiente da sala quando se trata de ações com jogos. A organização do espaço deve propiciar a imaginação, o trabalho em grupo e, também, novas formas de expressão, como gestos e movimentos, que, por vezes, não são permitidos numa atividade de cariz mais formal.

Foi conscientemente que recorri a jogos com diferente nível de complexidade. Em todos eles se pretendem desenvolver a contagem e/ou a adição, no entanto, por exemplo, no caso do jogo com as canecas é necessário não só associar os algarismos às quantidades como também efetuar a soma. Grando (2001), aborda esta questão referindo que:

o conceito matemático pode ser identificado na estruturação do próprio jogo, na medida que não basta jogar simplesmente para construir estratégias e determinar o conceito. É necessária uma reflexão sobre o jogo, uma análise do jogo. Um processo de reflexão e elaboração de procedimentos para a resolução dos problemas que aparecem no jogo (p. 38).

2.3.3 Planificação de Educação Pré-Escolar numa sala à escolha

Na Educação Pré-Escolar não existe nenhuma etapa que todas as crianças tenham de atingir ao nível da escrita, mas o objetivo principal “deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008, p. 43). Isto não significa que a Educação Pré- Escolar

assuma o papel de ensino da escrita, mas pretende-se que as crianças possam explorar, experimentar, compreender e descobrir, progredindo, assim, no seu conhecimento.

Enquanto as restantes crianças se focaram em modelar as letras, um grupo de três foi à Cartilha Maternal, o método de leitura criado por João de Deus que as educadoras utilizavam para a iniciação não formal da leitura. É importante que os grupos não sejam constituídos por mais de três/quatro crianças, pois como defende Ruivo (2009) “essa pequena «equipa» torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno: os mais ativos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes. Não respondem em coro, cada um fala por sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa. Apesar de se trabalhar em grupo, a lição é curta, com noções bem claras e dada todos os dias durante o ciclo de aprendizagem de forma personalizada. Cada grupo «vem à lição» diariamente, o que exige do professor uma boa gestão do tempo” (p.6).

Mais uma vez, é importante referir que este método respeita o ritmo individual de cada criança, não tendo como objetivo que ela termine a Educação Pré-Escolar a saber ler, mas sim que adquira conhecimentos básicos relacionados com a identificação de alguns grafemas e a sua relação fonética (relação fonema/grafema) e, desta forma, possa progredir na decifração, mas também na compreensão dos vocábulos lidos/decifrados.

Mira (1995) defende que “respeitar, pois, o ritmo próprio de cada criança, na sua descoberta do mundo, da linguagem e dela mesma, é fundamental. Nem começar as aprendizagens cedo demais, nem caminhar depressa demais” (p. 19).

Para Silva et al., (2016) “é importante que as crianças se apropriem do valor e da importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (p. 71), o papel do educador neste processo é fundamental “ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (Silva et al., 2016, p. 71).

Sim-Sim et al., (2008, citado por Rios, 2013) defendem que “as crianças em idade pré-escolar parecem conseguir um certo sucesso em tarefas que envolvem a síntese, a análise ou a deteção de sílabas comuns em diferentes palavras” (p. 35). Assim é importante que a educadora pratique com as crianças exercícios diversos de modo a estimular o seu desenvolvimento.

2.3.4 Planificação de aula no 1.º ano do Ensino Básico

O quadro 8 apresenta a planificação de uma atividade para uma turma de 1.º ano na disciplina de Português, com o objetivo de trabalhar a Educação Literária. Esta atividade surgiu na sequência de uma aula de 1 Hora, por via Zoom, devido a pandemia do Covid -19.

Quadro 8 – Planificação da aula da disciplina de Português – 1.º ano do Ensino Básico

Disciplina: Português			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
1 H	Educação Literária: <ul style="list-style-type: none">• Leitura e audição• Compreensão de texto	<ul style="list-style-type: none">✓ Apresentar às crianças a capa de <i>Vamos contar um segredo e outras histórias</i>, de António Torrado;✓ Pedir às crianças que observem a capa e infiram sobre o conteúdo da história;✓ Ler a história à turma, recorrendo ao PowerPoint;✓ Fazer várias questões aos alunos sobre a história anteriormente lida.	<ul style="list-style-type: none">✓ Livro <i>Vamos contar um segredo e outras histórias</i>, de António Torrado;✓ PowerPoint.

Nesta aula, procurei, tal como está descrito no Programa e nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, que as crianças ouvissem ler obras de literatura para a infância, fizessem antecipação de conteúdos e inferências observando imagens, confrontassem as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo e recontassem a história, propondo alternativas distintas (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015).

Durante a atividade, optei por ser eu a ler a história, visto que algumas crianças não conseguem ainda realizar o processo de leitura e interpretação ao mesmo tempo. Segundo Santos (2000), “sem uma leitura fluente, que possibilite ao sujeito abarcar unidades significativas de texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida” (p. 33).

Procurei ser clara, concisa e expressiva, em particular fazendo inflexões de voz, para que os alunos se mantivessem interessados e compreendessem aquilo que estava a ler. Estanqueiro (2012) explica que "compete ao professor usar as melhores técnicas de

comunicação verbal e não-verbal (...) para confirmar que a mensagem chega sem distorções, aos seus destinatários" (p.36).

Contar e ler histórias é imprescindível para crianças de qualquer faixa etária, pois, para além de trabalhar conteúdos do Programa, desenvolve a criatividade e transmite valores, o que, hoje em dia, é cada vez mais difícil, visto que o ensino do Português, na prática, está cada vez mais formatado e direcionado apenas para a apreensão dos conteúdos gramaticais, não sendo usual trabalhar o domínio da educação literária. Para Magalhães (2008), “Não proporcionar a fruição da leitura literária, por falta de oportunidade ou por falta de formação, seria não dar azo à descoberta insuspeita desses outros mundos, acesso ao domínio da língua, esse ‘instrumento por excelência da libertação do homem’” (p. 56). Esta autora diz ainda que é na literatura que podemos “encontrar a plenitude funcional da língua” e que, para além de explorar textos literários, devemos trabalhar outros tipos de texto e explorar as suas diferenças, “enriquecendo a capacidade linguística dos alunos” (p. 65).

Na aula que dinamizei através desta planificação, achei importante questionar as crianças sobre as suas previsões e solicitei que fizessem inferências sobre o conteúdo da história, observando apenas a capa do livro. Desta forma, trabalhei a interpretação de imagens e a antecipação de conteúdos e, posteriormente, a comparação das previsões com os factos reais.

Procurei ouvir todas as crianças, dando atenção às suas experiências. Dohme (2010), diz 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).

Com esta aula tentei passar por todos os conteúdos que estão no domínio da Introdução à Educação Literária do Programa de Português. Visto que foi uma aula dada via Zoom o plano foi adaptado para essa realidade. Gostei de dar a aula e acho que é importante termos uma noção de como se dá boas aulas seja de Português ou de Literatura Infantil.

2.3.5 Planificação de aula no 2.º ano do Ensino Básico

Esta atividade foi realizada com o grupo de alunos do 2.º ano e insere-se na disciplina de Matemática (Quadro 9).

Quadro 9 – Planificação da aula da disciplina de Matemática – 2.º ano do Ensino Básico

Disciplina: Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	Geometria e medida Figuras geométricas	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir o Tangram por todos os alunos; - Pedir que realizem diversas figuras geométricas utilizando todas as peças (quadrado, retângulo e triângulo); - Distribuir uma imagem construída com todas as peças do Tangram; - Propor as crianças que construam a imagem com as peças do Tangram distribuídas anteriormente sobre uma folha de papel branca; - Pedir que façam o contorno da figura; - Decorar o contorno com o material que quisessem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tangram; - Imagens; - Material de expressão plástica.

Comecei esta atividade distribuindo o material Tangram por todos os alunos. Santos (2008, citado por Caldeira, 2009), afirma que “o Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio” (p. 391).

De seguida, lancei o desafio de formarem diferentes figuras geométricas (ex.: o quadrado, o retângulo, o triângulo) utilizando todas as peças do Tangram. Neste exercício os alunos apresentaram alguma dificuldade. A estratégia que utilizei para a superarem foi pedir aos alunos que já tinham conseguido que ajudassem aqueles que não estavam a conseguir. É muito benéfico que os alunos percebam que não são os únicos a ter dificuldades e que nem todos pensamos da mesma maneira. Esta estratégia encoraja os alunos que têm dificuldades e faz com que o aluno que está a ajudar, explique aos outros os seus pensamentos e os seus processos, tendo que os verbalizar.

Segund Lafortune e Saint-Pierre (1996), “o trabalho em equipa cooperativo exige uma contribuição pessoal de cada um e uma relação particular (cooperação, encorajamento, apoio mútuo) (...) esta forma de considerar a aprendizagem exige uma formação dos alunos que o professor deve assumir” (p. 47).

Sobre o uso do Tangram, Alsina (2004) defende que a utilização deste material no ensino da Matemática “é de grande interesse para aprofundar a análise das diferentes formas geométricas, tanto no que se refere às suas propriedades (...) como nas relações que se podem estabelecer entre as diferentes figuras” (p. 82).

Superada esta primeira parte da aula, distribuí um cartão diferente a todos os alunos com uma construção formada pelas peças do Tangram e solicitei que formassem a mesma figura com o material distribuído anteriormente sobre uma folha branca. “Este material permite realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos” (Damas, Oliveira, Nunes e b Silva, 2010, p. 137).

A visualização espacial desenvolve “um conjunto de capacidades relacionadas com a forma como os alunos percebem o mundo que os rodeia e a sua capacidade de interpretar, modificar e antecipar transformações dos objectos” (Matos & Serrazina, 1996, p. 270).

Depois dos alunos terem conseguido formar a imagem, foi-lhes proposto que a contornassem e a decorassem a seu gosto, utilizando diversos materiais de expressão plástica, pois “para além das actividades manipulativas, terá todo o interesse fazer a representação das actividades realizadas através de actividades de expressão plástica” (Alsina, 2004, p. 83).

Para finalizar a atividade, os alunos levantaram-se e explicaram o desenho que tinham realizado e que figura tinham representado com as peças do Tangram. Mesmo que se trate da disciplina de Matemática, o professor deve ter em conta que é muito produtivo para a turma que haja interdisciplinaridade. Como preconiza Alsina (2004), “será conveniente, também, apelar à expressão oral ou escrita sobre as actividades realizadas, no sentido de favorecer a sua interiorização” (p. 83). No fim desta atividade, posso concluir que os alunos a consideraram muito desafiadora, mantendo-se motivados até ao fim. Foi muito positivo que os alunos tenham tido a liberdade de dar o sentido que quiseram à imagem que lhes foi distribuída. O que alguns alunos consideraram um pato, outros consideraram um cisne.

2.3.6 Planificação de aula no 3.º ano do Ensino Básico

O plano de aula é de uma aula em contexto de seminário da prática pedagógica nas semanas intensivas, numa turma de 3.º Ano e teve a duração de 30 minutos. Como tema tinha a subtração e como recursos utilizei Calculadoras Pappy. (quadro 10)

Quadro 10 – Planificação de aula da disciplina de Matemática – 3.º ano do Ensino Básico

Disciplina: Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	Numeração e operação Subtração	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar as crianças nos respetivos lugares; - Iniciar a aula e contextualizar os alunos sobre o que ira acontecer; - Relembrar algumas regras de funcionamento da sala; - Perguntar aos alunos qual é o material que tem a frente; - Questionar qual a orientação correta do material e quais as regras, para a utilização e realização de exercícios; - Ensinar as regras para realizar a subtração com o material; - Realizar uma subtração numa Calculadora grande; - Apresentar situações problemáticas; - Resolver as situações problemáticas com os alunos, pedindo que digam quais os passos a seguir, de forma a chegar ao resultado. 	Calculadoras Pappy; Marcas.

Vale e Pimentel (2011) mencionam que “para se conseguir flexibilidade de pensamento” que resulte “de diferentes formas de ver que mais convém aos nossos propósitos, é necessário propor aos estudantes tarefas nas quais eles possam desenvolver, entre outras, a capacidade de nas contagem «rápida»” (p. 29).

Calculadoras Papy, tal como referido, o aluno desenvolve a capacidade de contagem rápida e a flexibilidade de pensamento, pois cada espaço colorido representa uma determinada quantidade e ao olhar para a mesma conseguimos perceber qual a quantidade nela representada.

Caldeira (2009) sublinha que “os materiais manipuláveis ao serem ferramentas na sala de aula” devem ser utilizados “de forma a percepcionarem as diferenças potencialidades educativas”. Ao utilizar os materiais tem de ser criado “um ambiente adequado, onde a comunicação é privilegiada”, mostrando-se “disponível para esclarecer todas as dúvidas, utilizar estratégias criativas, com disponibilidade de tempo” (p. 584). Neste caso, a estratégia que tinha planeado não foi exequível, pois os alunos não se recordavam de como utilizar as Calculadoras Pappy para realizar operações, então tive de adaptar tudo e esclarecer as dúvidas que os alunos tinham e as que foram surgindo.

De acordo com Ponte (2014), “a comunicação matemática abrange um amplo conjunto de processos de interação entre os alunos e entre estes e o professor, os quais configuram óticas distintas em relação à valoração das ideias matemáticas dos alunos” (p.

238). É importante sabermos ler o comportamento dos alunos e termos a capacidade de reajustar a estratégia e principalmente respeitarmos o ritmo dos alunos de forma a motivá-los nas suas aprendizagens. Porém, e ainda que estivessem bem comportados e atentos, consegui perceber que não estavam a compreender o que lhes pedia ou o que era pretendido, uma vez que as operações que escolhi não tinham um grau de dificuldade elevado e não as integrei em nenhuma situação problemática.

De referir ainda que todas as operações foram acompanhadas e realizadas, por vários alunos, com o recurso de uma Calculadora Pappy em tamanho grande, colocada no quadro, de modo a que todos vissem e acompanhassem os passos da operação. Tendo esclarecido várias dúvidas que foram surgindo, não avançando sem que os alunos percebessem, não cumpri o que tinha planeado no tempo definido, solicitando de imediato à professora para que após o intervalo pudesse terminar a atividade.

2.3.7 Planificação de aula no 4.º ano do Ensino Básico

A seguinte planificação (Quadro 11) visa abordar, junto dos alunos do 4.º ano de escolaridade, os poliedros e como construí-los através da metodologia de resolução de problemas apresentada por Thouin (2004).

Quadro 11 – Planificação da aula da disciplina de Matemática – 4.º ano do Ensino Básico

Disciplina: Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégias	Recursos
30 min.	Geometria e medida Construção de figuras geométricas	<ul style="list-style-type: none"> - Formar grupos de 6 alunos e explicar que vamos responder a questão problema: como se podem construir sólidos geométricos; - Ver as concessões alternativas dos alunos em relação a questão problema; - Solicitar que cada grupo selecione que materiais querem trabalhar ; - Dar alguns minutos para que construam os sólidos; - Pedir aos alunos que mostrem as suas construções; - Fazer a integração dos conhecimentos concluindo, em conjunto; de que modo se pode construir sólidos geométricos. 	Palitos; Palhinhas; Plasticina, Paus de espetada; esferovite; Cola batom; tesoura; Paus de gelado; Massa de moldar. Limpa-cachimbo.

Mediante o tema dos sólidos geométricos, optei por utilizar uma metodologia que segue a corrente do pensamento crítico. Formando grupos com diferentes materiais para resolver o problema: “Como se podem construir sólidos geométricos?”. O pensamento crítico surge “dentro de um contexto de resolução de problemas e muitas vezes no contexto da interação com outras pessoas (Norris & Ennis, como citado em Tenreiro-Veiria & Vieira, 2001, p. 27).

Dentro do Domínio da Geometria e Medida, deve desenvolver-se o sentido espacial dos alunos. Diversos autores consideram no sentido espacial três componentes: a visualização espacial, as figuras geométricas e a orientação espacial (Breda et al., 2010). Para este fim Breda et al. (2010) fazem as seguintes sugestões:

Quando se fazem corresponder formas bi e tri-dimensionais às suas representações está-se a trabalhar um outro aspecto da visualização espacial. Nesta perspectiva, os alunos do 1.º ciclo podem construir sólidos a partir das suas planificações e realizar o processo inverso, isto é, partindo de um sólido fazer a sua planificação (por exemplo, utilizando material de encaixe) (p. 10).

Até há alguns anos, o “problema” era considerado como um meio de avaliação da aprendizagem dos alunos. Hoje em dia, este é visto como um meio de aprendizagem, No âmbito das ciências e tecnologias, as atividades de resolução de problemas são vistas como sendo as mais importantes e as que proporcionam uma aprendizagem mais eficaz, pois a atividade científica consiste essencialmente na resolução de problemas. A estratégia de resolução de problemas deveria ser aquela a que se dedica mais tempo. Apresentada na forma de um enigma, suscitando conflitos cognitivos, dá a oportunidade para o questionamento de concepções (Thouin, 2004).

Este tipo de atividade também se pode integrar no que Ponte (2005) designa com ensino exploratório:

Toda a planificação pressupõe a definição (explícita ou implícita) de uma estratégia de ensino, onde sobressaem sempre dois elementos, a actividade do professor (o que ele vai fazer) e a actividade do aluno (o que ele espera que o aluno faça), e se estabelece um horizonte temporal para a respectiva concretização (um certo período de tempo ou número de aulas). Podemos distinguir duas estratégias básicas no ensino da Matemática – o “ensino directo” e o “ensino-aprendizagem exploratório” (p. 9).

As estratégias nas quais o professor se devia basear mais frequentemente são aquelas em que o aluno participa na construção da sua própria aprendizagem. Como defende Serrazina (2003):

os alunos constroem ativamente o seu conhecimento, logo o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim num modelo onde a investigação, a construção e comunicação entre os alunos são palavras-chave(p. 67).

Durante a resolução do problema propriamente dito, a aprendizagem dos alunos é deixada nas suas próprias mãos, o que apresenta diversas vantagens. Para Ponte (2005), “as tarefas de cunho mais aberto são essenciais para o desenvolvimento de certas capacidades nos alunos, como a autonomia, a capacidade de lidar com situações complexas” (p. 17).

Para Breda et al. (2011):

As crianças adquirem muitas noções acerca de espaço quando se movimentam no seu ambiente natural e interagem com os objectos. As suas experiências iniciais são sobretudo espaciais. É através da experiência e da experimentação em actividades espaciais concretas que o sentido espacial se vai desenvolvendo (p. 9).

A integração segue-se à resolução do problema e consiste em “precisar e generalizar os conceitos adquiridos de forma mais pontual no decurso das actividades” (Thouin, 2004, p. 18). Baseia-se “na comparação, oposição, dedução e indução” e “permitem colocar as aprendizagens anteriores em relação entre si, bem como em relação com novos conceitos, novas leis e novas teorias” (Thouin, 2004, p. 18). Nesta atividade, os alunos apresentaram as suas construções aos colegas. No final, podem relacionar a forma como se constroem sólidos geométricos com outras características que já conhecem em relação aos mesmos, nomeadamente o número de arestas, faces e vértices, comparados com o número de peças utilizadas. Cabe ao professor assegurar que esta integração dos conhecimentos acontece. Finalmente, surge o enriquecimento que, neste caso, se prende com a extrapolação daquilo que se concluiu para outros sólidos geométricos. Ponte (2005), defende que “os momentos de discussão constituem, assim, oportunidades fundamentais para negociação de significados matemáticos e construção de novo conhecimento e, em conjunto, a turma pode consolidar aquilo que aprendeu” (p. 16).

Capitulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1 Descrição do capítulo

O presente capítulo tem como objetivo colocar a avaliação em evidência. Inicia-se por uma breve abordagem teórica do tema, no qual se procura perceber a importância da avaliação, quais os seus objetivos e como deve ser realizada. Em seguida, apresenta-se quatro dispositivos de avaliação, dois deles aplicados em grupos da Educação Pré-Escolar e os outros dois em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados são analisados e são apontadas algumas sugestões para melhorar o desempenho das crianças, pois defende-se a perspectiva de Confúcio: "depois de uma falta (erro), não a corrigir é a verdadeira falta" (Lopes & Silva, 2015, p. 1).

3.2 Fundamentação teórica

Não é fácil definir avaliação, pois esta palavra assume múltiplos significados consoante as diferentes perspetivas e contextos. Não há acordo na comunidade científica quanto à definição de avaliação. Ainda assim "é geralmente aceite que a avaliação é um processo extremamente complexo e que é uma componente fundamental de qualquer projeto ou programa que se pretende credível" (Fernandes & Branco, 1990, p.10).

A avaliação é uma parte fundamental do ensino. É necessário avaliar para se continuar a planear e para refletir se as estratégias utilizadas estão a surtir o efeito pretendido. Como defendem Silva et al. (2016), quando dizem que "O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação" (p. 15).

São vários os autores que procuram definir a avaliação, seja na Educação Pré-Escolar ou no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa tentativa de perceber a importância da mesma e de refletir sobre a melhor forma de ser posta em prática.

Silva et al. (2016), defendem que "avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática" (p. 15).

Avaliar não é tarefa fácil mas sem dúvida é fundamental para o desenvolvimento de um ser humano.

Valadares e Graça (1998) sustentam que "a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas" (p. 34).

Leite e Fernandes (2002), a avaliação pressupõe:

o recurso a práticas pedagógicas que se apoiam num conjunto de procedimentos e instrumentos diversificados que permitam regular as ações e os processos de ensino e de aprendizagem e que, simultaneamente, possam dar conta do «estado de situação» dos alunos face a referentes e a critérios definidos (p.54).

Importa distinguir os dois tipos de avaliação mais debatidos – avaliação sumativa e avaliação formativa. É frequente rotular-se as avaliações de formativa e sumativa, no entanto, muitos ignoram que "é a forma como os resultados são utilizados" (Lopes & Silva, 2015, p.6) que distingue estes dois tipos de avaliação. A avaliação formativa fornece informação sobre a evolução do aluno durante o processo de aprendizagem, antes da avaliação sumativa. O objetivo desta monitorização é perceber em que situação o aluno se encontra e definir estratégias para que este progrida. "Em termos genéricos, a avaliação formativa é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem" (idem, p.13). Já a avaliação sumativa "pretende ajuizar o progresso realizado no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino" (Ribeiro, citado em Carvalho, 2018).

A par destes dois tipos de avaliação, existe também a avaliação diagnóstica, que é aquela que é realizada no início da aprendizagem, "consiste na identificação de determinadas destrezas, atitudes e conhecimentos, a fim de permitir a adequação dos meios de instrução às características e situação peculiar dos alunos" (Serpa, 2010, p.28).

Os dispositivos de avaliação aplicados neste relatório enquadram-se na avaliação do tipo formativo. Há a pretensão de identificar quais as dificuldades dos alunos e como ajudá-los a progredir.

A escala utilizada, baseada na escala de Likert, compreende valores entre 0 e 10, seguindo 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)

Tendbrink (2002), defende a utilização de escalas para registrar “A qualidade, quantidade ou nível de rendimento do observado sendo que, à medida que se avança na escala, o grau de domínio do atributo que está a ser avaliado vai aumentando” (p. 259).

3.3 Avaliação da atividade do Domínio da Matemática - 3 anos

3.3.1 Contextualização da atividade

A proposta de trabalho utilizada para este dispositivo de avaliação (Anexo 1) foi posta em prática num grupo de 22 crianças pertencentes à faixa etária dos 3 anos. Esta proposta foi realizada no âmbito de um atividade de dia inteiro, cujo tema eram os caracóis.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram aplicados os seguintes critérios de avaliação:

- **Identificação de quantidades através de diferentes formas de representação:** neste parâmetro pretende-se que a criança relacione o valor e a cor da peça do Cuisenaire com o algarismo presente no caracol.
- **Para este parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:** identifica que a peça branca vale uma unidade, identifica que a peça encarnada vale duas unidades; identifica que a peça rosa vale quatro unidades; identifica que a peça amarela vale 5 unidades; identifica que a peça verde-escura vale seis unidades; e não relaciona corretamente o algarismo com a cor da peça do Cuisenaire.
- **Identificação dos números pares:** neste parâmetro pretende-se que a criança identifique os números pares dentro de um conjunto de números e que pinte os caracóis que contêm números pares.
- **Para este parâmetro foram estabelecidos os seguintes critérios:** pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número dois; pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número quatro; pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número seis; pinta de cor de laranja todos os caracóis com os números pares; e não pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número par.

De seguida, apresento o quadro que corresponde às cotações atribuídas a cada critério avaliado na proposta de trabalho de matemática.

Quadro 12 - Critérios e cotação da atividade da Matemática dos 3 anos.

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Identificação de quantidades através de diferentes formas de representação	1.1 Identificação da peça branca que vale uma unidade;	1	6
	1.2 Identificação da peça encarnada que vale duas unidades;	1	
	1.3 Identificação da peça verde clara que vale três unidades;	1	
	1.4 Identificação da peça rosa que vale quatro unidades;	1	
	1.5 Identificação da peça amarela que vale cinco unidades;	1	
	1.6 Identificação da peça verde escura que vale seis unidades;	1	
	1.7 Não relaciona corretamente o algarismo com a cor da peça do Cuisenaire.	0	
2. Identificação dos números pares	2.1 Pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número 2;	1	4
	2.2 Pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número 4;	1	
	2.3 Pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número 6;	1	
	2.4 Pinta de cor de laranja todos os caracóis com os números pares;	1	
	2.5 Não pinta de cor de laranja o caracol correspondente ao número par.	0	
Total			10

3.3.3 Apresentação e análise dos resultados

Resultados da avaliação da atividade de Matemática

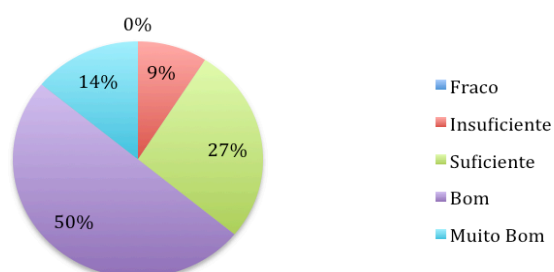


Figura 1 - Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática- 3 anos.

Analisando os resultados (na Figura 1) e a grelha de avaliação (Anexo 1), posso afirmar que na avaliação desta atividade os resultados obtidos variam entre o Insuficiente e Muito Bom, sendo que duas crianças obtiveram a classificação de Insuficiente, seis crianças obtiveram a classificação de Suficiente; onze crianças (ou seja, metade da turma) obtiveram a classificação de Bom e as restantes três crianças obtiveram a classificação de Muito Bom.

Ao avaliar as propostas de trabalho pude verificar que os erros mais frequentes foram na peça verde escura, que foi facilmente confundida com a verde clara; nas peças azul e castanha, que foram facilmente confundidas uma com a outra e com a preta; e nos números pares maiores, por terem sido menos vezes trabalhados.

Depois de analisar os resultados obtidos, posso concluir que este material deve continuar a ser trabalhado, visto ainda existir alguma confusão relativamente a peças com tonalidades muito parecidas. Tal como o trabalho deve ser contínuo, a avaliação do mesmo também deve ser um processo contínuo, pois como está defendido na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril:

a avaliação na Educação Pré-Escolar assume 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.

Leite e Fernandes (2002) sustentam que “para que a avaliação formativa cumpra as intenções que a orientam, é necessário que seja sistemática e contínua, isto é, que acompanhe todo o processo de formação” (p. 42).

Esta avaliação contínua vai permitir que o educador repense as suas estratégias caso seja necessário e ainda que consiga analisar o progresso das crianças, que é ainda mais acentuado nestas idades, e que o comunique aos encarregados de educação.

3.4 Avaliação da atividade do domínio da Matemática – 4 anos

3.4.1 Contextualização de atividade

A proposta de atividade (Anexo 2) utilizada para este dispositivo de avaliação foi posta em prática em novembro de 2019 num grupo de 25 crianças pertencentes à faixa etária dos 4 anos, das quais apenas 22 estavam presentes e participaram na sua realização.

A atividade inseriu-se no Domínio da Matemática e tinha como objetivos perceber se as crianças conhecem as figuras geométricas, algumas cores, assim como o seu grau de desenvolvimento na motricidade fina. Antes de entregar a proposta de trabalho ao grupo de crianças realizei uma pequena introdução sobre figuras geométricas.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Nesta atividade foram aplicados os seguintes critérios de avaliação:

- **Identificação o triângulo:** Este parâmetro pretende reconhecer se a criança consegue ou não identificar os triângulos, pintando-os de acordo com a cor pré-estabelecida.
- **Para este parâmetro foram estabelecidos três critérios:**
 - Pinta cinco triângulos;
 - Pinta três a quatro triângulos;
 - Pinta um triângulo;
 - Resposta Incorreta.
- **Identificação do círculo:** Este parâmetro pretende reconhecer se a criança consegue ou não identificar os círculos, pintando-os de acordo com a cor pré-estabelecida.
- **Para este parâmetro foram estabelecidos três critérios:**
 - Pinta quatro círculos;
 - Pinta dois a três círculos;
 - Pinta um círculo;
 - Resposta Incorreta.
- **Identificação do quadrado:** Este parâmetro pretende reconhecer se a criança consegue ou não identificar os quadrados, pintando-os de acordo com a cor pré-estabelecida.
- **Para este parâmetro foram estabelecidos três critérios:**
 - Pinta cinco quadrados;

- Pinta três a quatro quadrados;
 - Pinta um a dois quadrados;
 - Pinta um quadrado;
 - Resposta Incorreta.

- **Identificação do retângulo:** Este parâmetro pretende reconhecer se a criança consegue ou não identificar os retângulos, pintando-os de acordo com a cor pré-estabelecida.

- **Para este parâmetro foram estabelecidos três critérios:**
 - Pinta cinco retângulos;
 - Pinta três a quatro retângulos;
 - Pinta um a dois retângulos;
 - Resposta Incorreta.

- **Utilização de numerais escritos para representação da quantidade de figuras geométricas:** Com este parâmetro é pretendido que a criança consiga representar o algarismo através da escrita. Foram definidos três critérios.
 - Representa o algarismo 4;
 - Representa o algarismo 5;
 - Resposta Incorreta.

- **Motricidade fina:** Este parâmetro consiste na avaliação da destreza manual fina da criança, examinando se ela respeita ou não os contornos da figura.

- **Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:**
 - Pinta respeitando os limites;
 - Pinta maioritariamente respeitando os limites;
 - Nunca pinta respeitando os limites.

No quadro seguinte (Quadro 13) são apresentados os parâmetros, critérios e cotações.

Quando 13 – Critérios e cotações da atividade dos 4 anos

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Identificação do triângulo	1.1 Pinta 5 triângulos;	2	2
	1.2 Pinta 3 a 4 triângulos;	1	
	1.3 Pinta de 1 a 2 triângulos;	0,5	
	1.4 Resposta incorreta.	0	
2. Identificação do círculo	2.1 Pinta 4 círculos;	2	2
	2.2 Pinta de 2 a 3 círculos;	1	
	2.3 Pinta 1 círculo;	0,5	
	2.4 Resposta incorreta.	0	
3. Identificação do quadrado	3.1 Pinta 5 quadrados;	2	2
	3.2 Pinta 3 a 4 quadrados;	1	
	3.3 Pinta 1 e 2 quadrados;	0,5	
	3.4 Resposta incorreta.	0	
4. Identificação do retângulo	4.1 Pinta 5 retângulos;	2	2
	4.2 Pinta 3 a 4 retângulos;	1	
	4.3 Pinta 1 a 2 retângulos	0,5	
	4.4 Resposta incorreta.	0	
5. Utilização de numerais escritos para representação das figuras geométricas	5.1 Representa o algarismo 4;	0,5	1
	5.2 Representa o algarismo 5;	0,5	
	5.3 Não representa nenhum algarismo.	0	
6. Motricidade fina	6.1 Pinta respeitando os limites;	1	1
	6.2 Pinta maioritariamente respeitando os limites;	0,5	
	6.3 Nunca pinta respeitando os limites.	0	
Total			10

3.4.3 Apresentação e análise dos resultados

Após a análise do dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática (Anexo), realizada a um grupo de 22 crianças de 4 anos de idade, posso constatar que os resultados são bastante positivos (Figura 2). Verifiquei que a avaliação predominante é Muito Bom, sendo que quinze crianças atingiram esse resultado. Nos restantes resultados, Bom e Suficiente, quatro crianças obtiveram Bom e três crianças obtiveram Suficiente.

Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

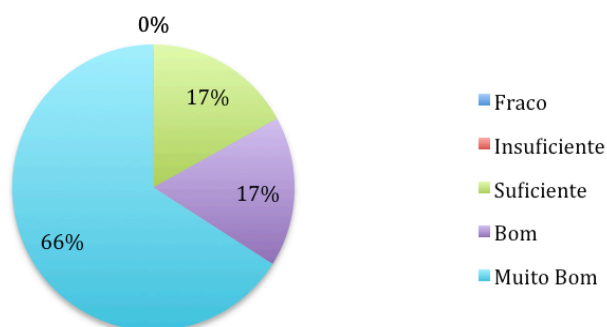


Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade de Matemática - 4 anos

De uma forma geral, o grupo aderiu muito bem a esta atividade, revelando um grande à vontade a trabalhar com as figuras geométricas. Os conceitos geométricos e o raciocínio espacial começam a ser desenvolvidos desde muito cedo, ainda que com ideias muito rudimentares. Na Educação Pré-Escolar devem ser realizadas experiências chave para que ao longo dos anos seguintes de ensino a criança o consiga desenvolver por completo. Segundo Mendes e Delgado (2008), “(...) é importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas” (p.10). Este tipo de atividades permite que as crianças trabalhem a observação e manipulação de formas geométricas contribui para o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento dessas formas.

Poucas foram as crianças que revelaram dificuldades em realizar a atividade proposta. Isto poderá acontecer porque, tal como afirmam Mendes e Delgado (2008), “(...) a experiência mostra que os alunos que revelam mais dificuldades na aprendizagem da Matemática, por vezes, melhoram o seu desempenho quando se envolvem em actividades de natureza geométrica” (p.9).

3.5 Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio – 1.º Ano (CEB)

3.5.1 Contextualização de atividade

A ficha de trabalho utilizada para este dispositivo de avaliação é um protocolo experimental (Anexo 3) que foi posto em prática numa turma de 1.º ano do Ensino Básico.

Este protocolo experimental foi aplicado numa aula avaliada, na qual realizei uma experiência sobre a mistura das cores primárias.

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos 3 parâmetros:

- **Registo das previsões:** Neste parâmetro pretendi fazer o registo das ideias das crianças, de forma a saber se tinham alguma ideia prévia da atividade experimental. Como tal, determinei os seguintes critérios:
 - Regista as previsões pintando os círculos;
 - Não regista as previsões pintando os círculos.

- **Junção das cores:** Neste parâmetro verifiquei se as crianças conseguem realizar a junção das diferentes cores.
 - Realiza a junção da cor amarela e azul para obter verde e pintou na tabela;
 - Realiza a junção da cor amarela e encarnada para obter laranja e pintou na tabela;
 - Realiza a junção da cor azul e encarnada para obter roxo e pintou na tabela;

- **Realização das Conclusões:**
 - Faz a correspondência entre todas as misturas e as respetivas cores;
 - Faz a correspondência entre três misturas e as respetivas cores;
 - Faz a correspondência entre duas misturas e as respetivas cores;
 - Faz a correspondência entre uma mistura e a respetiva cor.

De seguida, apresento o quadro 14 que corresponde às cotações atribuídas a cada critério avaliado na proposta de trabalho de Estudo do Meio.

Quadro 14 – Critérios e cotações da atividade do 1.º ano

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Registo das previsões	1.1 Registou as previsões;	1,5	1,5
	1.2 Não registou as previsões.	0	
2. Junção das cores	2.1 Realiza a junção da cor amarela e azul para obter verde e pintou na tabela;	1	3
	2.2 Realiza a junção da cor amarela e encarnada para obter laranja e pintou na tabela;	1	
	2.3 Realiza a junção da cor azul e encarnada para obter roxo e pintou na tabela.	1	
3. Realização das Conclusões	3.1 Faz a correspondência entre todas as misturas e as respetivas cores;	3	5,5
	3.2 Faz a correspondência entre três misturas e as respetivas cores;	1	
	3.3 Faz a correspondência entre duas misturas e as respetivas cores;	1	
	3.4 Faz a correspondência entre uma mistura e a respetiva cor.	0,5	
Total			10

3.5.3 Apresentação e análise dos resultados

Resultados da avaliação da aula de Estudo do Meio

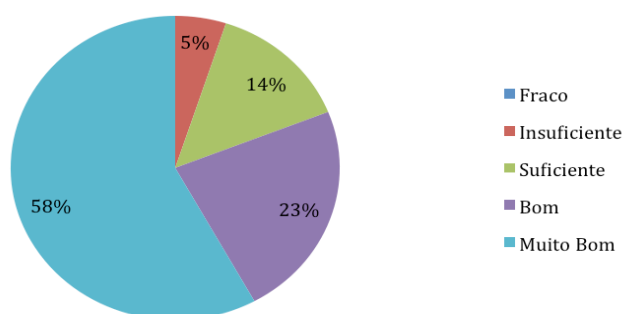


Figura 3- Resultados da avaliação da aula de Estudo do Meio -1.º ano

Com base na correção da proposta de trabalho na Disciplina de Estudo do Meio (Anexo), realizada a um grupo de 22 crianças de 6 anos de idade, posso constatar que a maioria das crianças atingiu os objetivos propostos. Verifiquei que apenas uma criança

obteve insuficiente, que apenas três crianças obtiveram a avaliação Suficiente. Cinco crianças obtiveram a avaliação Bom e as restantes treze obtiveram Muito Bom.

É notório que a maioria das crianças consegue fazer um registo das previsões, realizar a mistura das diferentes cores e por fim registar as conclusões do todo o processo realizado. Apesar de no, geral, esta atividade ter sido realizada com sucesso pela maioria das crianças, houve algumas crianças que necessitaram da ajuda do adulto e ainda algumas que apresentaram dificuldades na junção de cores,

Segundo Silva et al. (2016), a exploração de elementos expressivos da comunicação visual é essencial sendo que este tema poderá integrar aspetos como: a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores).

Posso concluir, que apesar dos resultados terem sido bastante positivos, ainda há um grande trabalho a desempenhar da parte do professor, para que as crianças se sintam mais à vontade com a metodologia científica. De acordo com Silva et al. (2016), “As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (p.85). Penso que o professor tem o papel fundamental de proporcionar às crianças as ferramentas necessárias para a prática das ciências experimentais. Neste caso em concreto poderia, continuar a pedir que descobrissem novas cores através de outro tipo de materiais que não as tintas.

3.6 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem á Escrita - 5 anos

3.6.1 Contextualização de atividade

A atividade foi realizada num grupo de crianças da faixa etária dos 5 anos, sendo que o dispositivo de avaliação foi aplicado a 22 crianças.

A atividade consistiu na leitura de uma lengalenga relacionada com a letra a ser trabalhada no momento pelo grupo de crianças. Pretendi com a proposta que as crianças identificassem o fonema e o grafema da letra (r), na lengalenga tendo assim que o circundar após a identificação do mesmo.

Antes da elaboração da proposta (anexo 5), tive em atenção o ritmo de cada criança e a preocupação de falar com a educadora titular e saber em que letra estavam as crianças.

Coloquei também na proposta umas mini-palavras com imagens, em que cada criança teria que associar a palavra à imagem, consoante a lengalenga anteriormente lida,

ou seja, este pequeno exercício acabou por desenvolver a escrita, o que é também importante.

Com esta atividade pretendi desenvolver a Consciência Linguística e a Identificação de Convenções da Escrita. Relativamente à lengalenga, a mesma permitiu às crianças terem contacto com a tradição cultural portuguesa e também desenvolveu “a consciência linguística.”

Relativamente ao reconhecimento de letras e ao aperceber-se da sua organização em palavras, as crianças “poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias.” (Silva et al. 2016, p. 70)

Através desta componente a atitude do educador deverá ser a de familiarizar as crianças com o código escrito adquirindo assim noção, como acima está descrito, de que tudo o que se diz se pode escrever.

3.6.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a elaboração da avaliação relativamente a esta atividade, considerei quatro parâmetros fundamentais para a sua realização:

– **Identificação do fonema (r)** – neste parâmetro pretendi avaliar se cada criança conseguia reconhecer o fonema (r):

- Reconhece sempre o fonema (r) no início da palavra;
- Reconhece o fonema (r) no início da palavra mas, por vezes, confunde-o com outros fonemas;
- Reconhece a existência do fonema (r) na palavra mas não é capaz de identificar se está no início ou no meio da palavra;
- Não identifica o fonema.

– **Identificação do grafema (r)** – este parâmetro encontra-se relacionado com o parâmetro anteriormente referido, no sentido em que a avaliação se centra na capacidade que cada criança tem de associar o fonema ao grafema. Para este parâmetro desenvolvi três critérios:

- Circunda sempre o grafema da letra (r);
- Circunda quase sempre o grafema da letra (r);
- Resposta incorreta.

– **Reconhecimento da imagem e respetiva palavra** – neste parâmetro o que pretendo é que cada criança consiga associar a imagem, à palavra de forma a identificar o conceito aprendido. Para este parâmetro elaborei quatro critérios:

- Associa corretamente três palavras;
- Associa corretamente duas palavras;
- Associa corretamente uma palavra;
- Resposta incorreta.

– **Caligrafia** – para este último parâmetro delinee a capacidade das crianças escreverem dentro dos contornos de cada figura respeitando assim os limites da mesma.

Neste sentido delineei três critérios para este parâmetro:

- Caligrafia legível;
- Caligrafia pouco legível;
- Resposta incorreta.

Apresento no Quadro 15, os parâmetros, critérios e cotações que determinei para esta atividade

Quadro 15 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Identificação do fonema (r)	1.1 Reconhece sempre o fonema (r) no início da palavra;	3	3
	1.2 Reconhece o fonema (r) no início da palavra mas por vezes confunde-o com outro fonema;	2	
	1.3. Reconhece a existência do fonema (r) na palavra mas não é capaz de identificar se está no início ou no meio da palavra;	1	
	1.4. Não identifica o fonema.	0	
2. Identificar o grafema (r)	2.1 Circunda sempre o grafema da letra (r);	2	2
	2.2 Circunda quase sempre o grafema da letra (r);	1	
	2.3 Resposta incorreta.	0	
3. Reconhecimento da imagem e respetiva palavra	3.1 Associa corretamente três palavras;	3	3
	3.2 Associa corretamente duas palavras;	2	
	3.3 Associa corretamente uma palavra;	1	
	3.4 Resposta incorreta.	0	
4. Caligrafia	4.1 Caligrafia legível;	2	2
	4.2 Caligrafia pouco legível;	1	
	4.3 Resposta incorreta.	0	
Total			10

3.6.3 Apresentação e análise dos resultados

Relativamente à análise e interpretação do gráfico (figura 4), representam os resultados na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pude concluir que os resultados obtidos através desta atividade foram bastante satisfatórios. É de realçar que este grupo de crianças obteve, relativamente ao nível Muito Bom (82%) que corresponde a dezoito crianças e ao nível Bom (18%) que corresponde a quatro crianças.

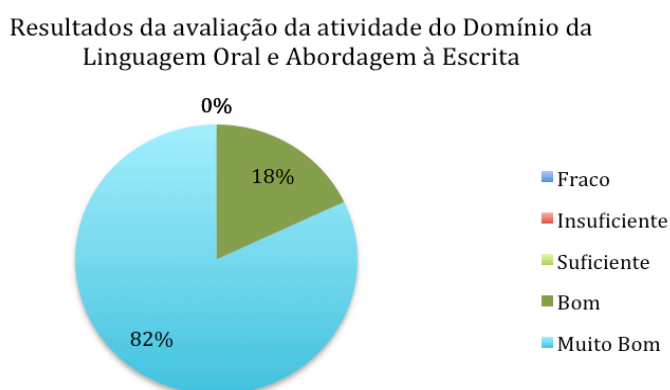


Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - 5 anos

É possível constatar que não encontramos classificações de Fraco, Insuficiente e Suficiente, o que, para mim, são resultados muitíssimo satisfatórios, pois demonstram que as crianças para além de trabalharem este tipo de atividades diariamente com a educadora titular, perceberam e alcançaram os objetivos por mim delineados para esta atividade.

Torna-se assim importante que em todas as atividades realizadas com as crianças as mesmas tenham o feedback da educadora no que diz respeito ao que devem melhorar e corrigir.

Silva et al. (2016) defendem que o feedback é “construtivo centrado no seu empenho e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam” (p. 19), ou seja, o feedback vai contribuir para as crianças na construção da sua identidade e auto-estima e promove ainda o desejo de aprender.

Quando entreguei as propostas às crianças e lhes disse que estava muito satisfeita e orgulhosa delas elas ficaram muito felizes e com vontade de aprender mais.

Capítulo 4 – Apresentação de um projeto

“ Um atelier natural”

4.1 Fundamentação teórica

O tema do projeto insere-se na área do Conhecimento do Mundo, este consiste em “Identificar cores, sons e cheiros da Natureza”, onde o objetivo geral é dar a conhecer às crianças, novas formas de utilizar flores de modo a terem uma nova utilidade. É uma temática de extrema importância a abordar, dando a conhecer às crianças técnicas que muitos pintores utilizam, despertando assim também a curiosidade das mesmas para a arte.

Segundo Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes e Alves (2012) definem trabalho de projeto como sendo:

Uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico ou, melhor ainda, uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (p. 10).

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) definem trabalho de projeto como “Instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, complementado pelo regulamento da instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade” (p. 23).

Desta forma o trabalho de projeto, é importante porque permite às crianças desenvolver todas as suas aprendizagens de forma significativa em que existe uma partilha constante de situações vivenciadas no dia-a-dia de cada criança, na partilha de conhecimentos e troca de saberes, no sentido em que se pode partir do sentido macro para o sentido micro de uma situação e desenvolvê-la, pedindo sempre a participação das crianças.

Vasconcelos et. al. (2012), referem que “Projeto é algo complexo deve de ser desenvolvido relacionando-o com o meio envolvente “pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança” (p. 10).

Os mesmos autores (2012), acrescentam também o “(...) trabalho de projecto, enquanto acção concebida e desenvolvida por um grupo levando-nos mais longe no conceito de agência da criança e que introduz uma conceptualização mais recente” (p.

13), a que Edwards, (2005) citado por Vasconcelos et. al., (2012), chama agência relacional:

A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em acção conjunta com o objecto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida (p. 13).

Katz e Chard (1989), citado por Vasconcelos et. al., (2012), consideram que “O trabalho de projecto ajuda a criança a desenvolver hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (p. 18).

No desenvolvimento de um projeto com crianças é pretendido dar respostas a questões levantadas por elas. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que “(...) é importante a realização destes trabalhos de projeto porque os mesmos “são facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem da criança” (p. 23).

Vasconcelos et. al. (2012), afirmam que a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será “(...) colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas” (p. 12).

Durante todo o processo de aprendizagem de uma criança, cabe ao educador demonstrar prazer no que está a realizar com a criança com o objetivo de estimular a mesma. É importante que o papel do educador seja desenvolver e enriquecer os conhecimentos das crianças tendo sempre como pensamento que as crianças aprendem através das vivências. Segundo as autoras Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016):

A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas. A ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos. Este contexto, possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras

crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais (p. 28).

Relativamente ao papel do educador o mesmo não só educa com também cuida, segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016):

Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (explícitas ou implícitas). Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada (p.24).

A reforçar esta ideia, as mesmas autoras (2016), afirmam, que:

O educador deve promover/estimular nas crianças o sentido da estruturação do seu pensamento relativamente ao que as rodeia formulando assim as suas próprias teorias em relação ao que observa e de que estas observações tem de estar relacionadas com a afetividade e com a racionalidade (p. 85).

Relativamente à importância das Ciências na Educação Pré-Escolar as autoras citadas anteriormente (2016), destacam a importância da Área do Conhecimento do Mundo:

Enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender (p. 85).

Ou seja, a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia, a exploração do meio próximo da criança tem um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e que proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes.

A Área do Conhecimento do Mundo deve ser incrementada desde muito cedo, para que as crianças tenham uma melhor consciência da realidade, do que as rodeia no seu quotidiano. Segundo as orientações curriculares para o pré-escolar, a Área do

Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com desejo de saber e compreender o porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.

Deste modo a área do Conhecimento do Mundo para as mesmas autoras (2016), implica o “desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (p. 85).

Neste sentido a Área do Conhecimento do Mundo, tem como ponto de partida as conceções prévias das crianças.

4.2 Desenvolvimento do projeto

4.2.1 Tema: Transformação de flores em outros produtos.

4.2.2 Problema

Será que consigo transformar flores em outros produtos?

4.2.3 Problemas parcelares

O que é transformar?

Que flores posso utilizar?

É possível transformar as flores em que produtos?

Como fazemos tintas a partir de flores?

E os sabonetes, ficam como os do supermercado?

4.2.4 Destinatários

Os destinatários deste projeto são crianças da faixa etária dos 3 anos de idade até ao 4.º ano de escolaridade, sendo que as atividades terão de ser adaptadas às faixas etárias. Encontra-se direcionado também para toda a comunidade escolar, desta forma os educadores e famílias podem intervir nas atividades, assim como também o pessoal não docente que poderão ter uma prática ativa neste projeto.

4.2.5 Entidades envolvidas

Para a realização e concretização deste projeto, é necessário a envolvimento de pessoas relacionadas com a escola (pessoal docente, não docente, crianças e pais) e empresas relacionadas com flores, entre outros que podem aparecer no decorrer do projeto.

4.2.6 Estratégias

Relativamente à motivação e negociação do projeto por parte de todos os intervenientes foram elaboradas um conjunto de estratégias diversificadas: Educadores: reuniões e visitas de estudo que podem fazer-se acompanhar com o seu grupo de forma a envolver toda a comunidade escolar no projeto. Com as crianças: realização de atividades dentro da sala de aula relativamente às diversas técnicas possíveis de executar com as flores; realização de visitas de estudo a museus, que irá contribuir como fator de motivação e de interesse para a continuidade do projeto.

4.2.7 Objetivos

Objetivos gerais

Como objetivos gerais deste projeto, delineeii alguns que me parecem ser de algum modo os mais importantes a desenvolver e a promover com as crianças desta faixa etária:

- Promover a interdisciplinaridade;
- Desenvolver o trabalho de grupo e cooperação;
- Promover uma participação ativa na sociedade;
- Inculcar o espírito científico;
- Promover as atividades de investigação e experimentação;
- Desenvolver e promover nas crianças ações e posturas de cidadãos do futuro como cidadãos responsáveis relativamente aos problemas ambientais, despertar interesse e curiosidade nas crianças de quererem saber como se faz uma tinta com plantas, um perfume ou um sabonete.

Objetivos Específicos

Como objetivos mais específicos do projeto, determinei alguns que me pareceram fazer sentido com sendo objetivos importantes no desenvolver deste projeto:

- Levar as crianças a perceber o que é um atelier;
- Perceber os cuidados necessários à preservação das flores para o fim específico;
- Desenvolver receitas adequadas a cada faixa etária;
- Levar a criança a valorizar o meio ambiente e todos os benefícios que as plantas tem.

4.2.8 Planeamento

Este projeto está planificado em 3 fases diferentes:

1.ª fase - Investigação e sensibilização

Explicar o que é um atelier, e no que consiste este em concreto. Referir as visitas de estudo a museus para observação de obras de arte.

2.ª fase - Trabalho prático

Mostrar as diferentes técnicas de transformar flores em outros produtos e aplicá-las de acordo com a faixa etária.

3.ª Fase - Intervenção da escola

Com todas/os os/as grupos/turmas envolvidas no projeto e realizar trabalhos com as diferentes transformações das flores em outros produtos. No final do projeto realizar uma exposição.

4.2.9 Recursos

Materiais: Folhas de papel cavalinho; telas; madeiras; tesouras; pinceis; godés; proteções plásticas (para cada criança).

4.2.10 Produtos Finais

Realização de uma exposição tendo por base todas as técnicas aplicadas no projeto, exibindo trabalhos individuais e um trabalho realizado por um grupo.

4.2.11 Avaliação

Na perspectiva de Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), a avaliação na Educação pré-escolar é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16). Esta avaliação torna-se então reflexiva e com pertinência no sentido das oportunidades educativas proporcionadas, permite deste modo entender se contribuíram para a aprendizagem de todas as crianças.

A avaliação no decorrer do projeto será individual e só quase no fim do ano é que será em grupo, esta será uma avaliação em que se verá se a criança evoluiu ou não através dos desenhos e da forma como utiliza o pincel e interage com os outros.

Reflexão – Considerações Finais

Escolhi a Escola Superior de Educação João de Deus para a realização do meu percurso académico. Este percurso reflete não só estes dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também o Curso de Especialização Tecnológica e a Licenciatura em Educação Básica. Foram seis anos de muita aprendizagem, e as diferentes fases que percorri foram essenciais para o meu crescimento enquanto futura Educadora ou Professora.

A elaboração do estágio e, por consequência, do presente relatório foram determinantes na minha vida profissional e pessoal assumindo uma grande importância nas minhas realizações.

Em todo o período de estágio, tive a oportunidade de estar em contacto com três grupos diferentes de Educação Pré-Escolar, com as idades de três, quatro e cinco anos e com os quatro anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste tempo, pude também observar várias educadoras, que lecionam e utilizam estratégias bem distintas, o que contribuiu de uma forma muito positiva e melhorou a minha prática profissional, não só porque é sempre agradável reconhecer e aprender diferentes metodologias, mas também porque nos permite selecionar aquelas que consideramos serem mais adequadas.

Peterson (2003), afirma que a realização da Prática Pedagógica é “um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional” (p. 67). Peterson (2003) afirma ainda que a Prática possibilita “ao aluno, futuro professor (...) verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação” (p.67). Com as atividades dinamizadas no estágio, aprimorei as minhas capacidades e atenuei as minhas limitações, auxiliada por uma equipa de docentes que, ao longo de todo o estágio profissional, me esclareceu e orientou para atingir o sucesso pretendido.

Com este Estágio, adquiri diversas competências essenciais, no entanto, é fundamental ter a perceção de que o mundo está em constante evolução. Posto isto, acredito que seja importante investir em formações, para continuar a evoluir enquanto profissional e desta forma contribuir da melhor maneira para aprendizagem e bem-estar das crianças que me serão confiadas. Para Perrenoud (1999), como citado em Caldeira et al., (2017), é importante que “o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto

e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz” (p.51).

Durante a elaboração deste Relatório de Estágio tive em consideração todos os momentos de Prática Profissional que decorreram ao longo de três semestres, contemplando atividades observadas por mim e elaboradas por educadores e alunos estagiários. Apesar de toda a elaboração deste Relatório ter sido difícil, o capítulo em que senti mais dificuldades foi o terceiro capítulo, o capítulo da avaliação, pois nunca tinha realizado este procedimento. No que diz respeito às limitações, sem dúvida que a fundamentação teórica deste Relatório foi um grande desafio, pois, o facto este ter sido o meu primeiro trabalho intenso de investigação, originou algumas dúvidas e dificuldades na procura de fontes atualizadas que me permitissem fundamentar este trabalho.

No futuro, o maior desafio será sem dúvida o ingresso no mundo do trabalho, a capacidade de implementar a aprendizagem realizada ao longo do meu estágio e superar as dúvidas e receios que irão surgir nessa nova fase. Em suma, este foi um período de grandes aprendizagens e de grandes emoções. Os momentos marcados por algumas dificuldades foram ultrapassados e no fim ficou a sensação de que esta foi uma experiência verdadeiramente importante, que nunca esquecerei.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Andrade, J., F. (2017). *A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Fernando Pessoa.
- André, H. (1986). *A prática da redação em grupo*. São Paula: Editora Moderna.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2010). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1150/4/070_Brochura_Geometria.pdf.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do ensino do português*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Caldeira, M. F. (2014). A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática. In *Revista Científica: Educação para o Desenvolvimento*, 2, 28-37. Recuperado em 2019, de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_2.pdf.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Málaga.
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. Pereira, P. C., & Botelho, T. S. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I. F. & Pascoal P. (2003). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. (2018). Perceção dos diferentes atores sobre as alterações ao sistema de avaliação externa no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Tese de Mestrado*.

Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Costa, M. (1995). Retrato em contra luz. In M. Costa (Coor.), António Torrado. *Coleção uma pequenina luz bruxuleante* (2.^a edição). Barcelos: Civilização Editora.

Coutinho V. & Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura. O papel da escola*. In F. Azevedo (Coor.), Formar leitores das teorias às práticas. Porto: Lidel.

Cruz, J. S. F., Ribeiro, I. S., Viana, F. L., & Azevedo, H. I. D. O. (2012). A leitura de histórias: qualidade das interações entre pais e filhos. *Revista Diversidades*. 16-19.

Dicionário da Língua Portuguesa (2010). Porto: Porto Editora.

Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento dos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-88.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.

Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Gregório, R. M. C. (2012). *Olhar de pais sobre a relação escola/família*. Recuperado em 2018, fevereiro 20, de http://www.iset.pt/teses_mestrado_2012/Rosa_Gregorio_web.pdf.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Lafortune, L. & Pierre, L. S. (1996). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, C, & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: ASA.

Magalhães, V. F. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa & A. Cardoso (eds.). *competências na língua portuguesa*. (pp. 55-73). Lisboa: CIEE da ESE de Lisboa.

Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, A., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria*. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendes, M. V. (1995). *Didáctica da Literatura*. In *Biblos enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. (Vol. 2., 143-147). Lisboa: Verbo.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DGE.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DGE.

Ministério de Educação (2001). *Organização curricular e programas. Estudo do meio*. (4.^a edição). Lisboa: Ministério de Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf.

Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias para o desenvolvimento da criança*. (Dissertação de Mestrado). Santarém: Escola Superior de Educação. Recuperado em maio de 2019 de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1575/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>.

Peterson (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Piaget.

Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-escolar*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Pires, M. N. (2005). *Pontes e fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ponte, J. (org). (2014). *Práticas profissionais dos professores de matemática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ponte, J. (2005). *Gestão curricular em matemática*. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de doutoramento). Recuperado <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>

Rocheta, M. I. & Neves, M. (Coord.) (2010). *O conto na lusofonia*. Antologia crítica. Porto: Caixotim Editora.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. (Dissertação de doutoramento). Málaga: Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Santos, L. (2010). *Avaliar para aprender*. Porto: Porto Editora.

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação (DGE).

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/eede5f90b9b5471eb83fbef5a0a105fc.pdf>

Tendbrink, T. D. (2002). Evaluación. *Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2001). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Thouin, M. (2004). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos nos ensinamentos pré-escolar e básico 1º ciclo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, R. (2002). *Experiência educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.

Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Venda Nova: Plátano Edições.

Vale, I., & Pimentel, T. (coord). (2011). *Padrões em matemática – uma proposta didática no âmbito do novo programa para o ensino básico*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M. & Rodrigues, P. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa, Direção-Geral da Educação.

Villas-Boas, M. A. (2002). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Editora: Escola Superior de Educação João de Deus.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Madrid, Espanha: Narcea, S.A. de Ediciones.

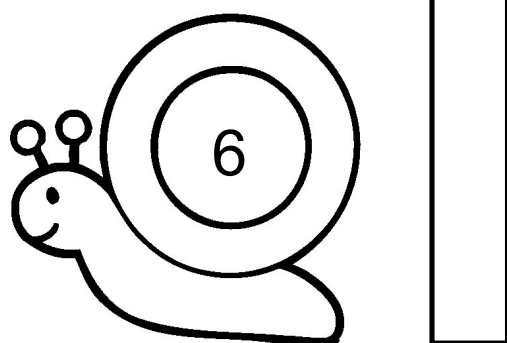
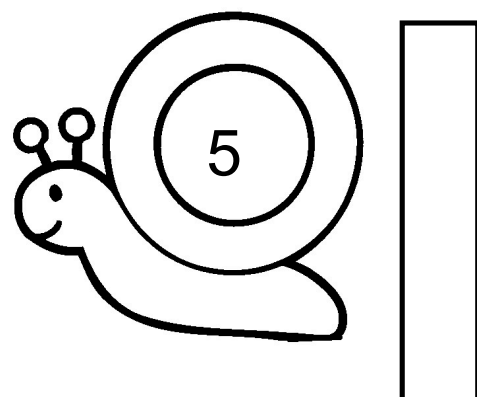
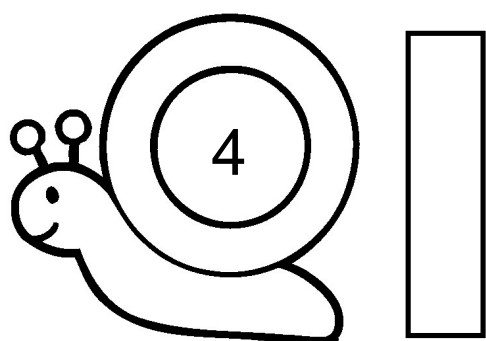
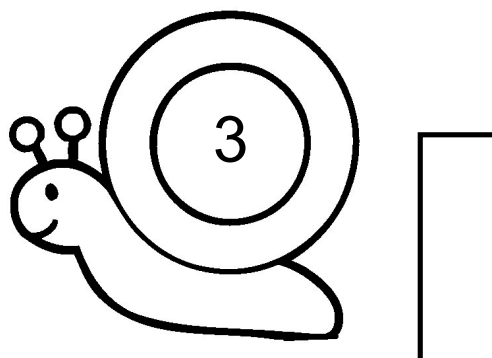
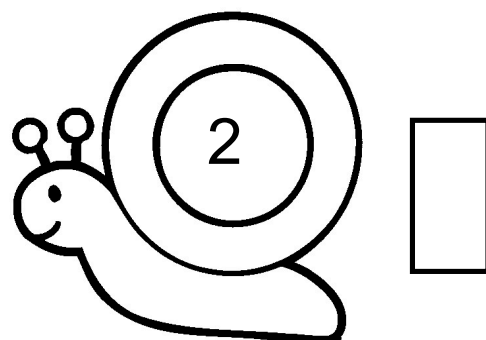
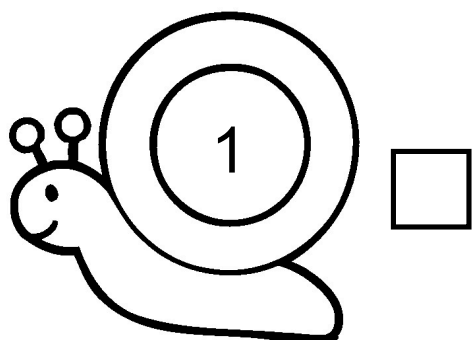
Anexos

Anexo 1

Proposta de atividade no Domínio da Matemática

Nome: _____ Data: _____

1. Pinta as peças do Cuisenaire associando o seu valor ao algarismo presente no caracol.
2. Pinta de cor de laranja o caracol com um número par.



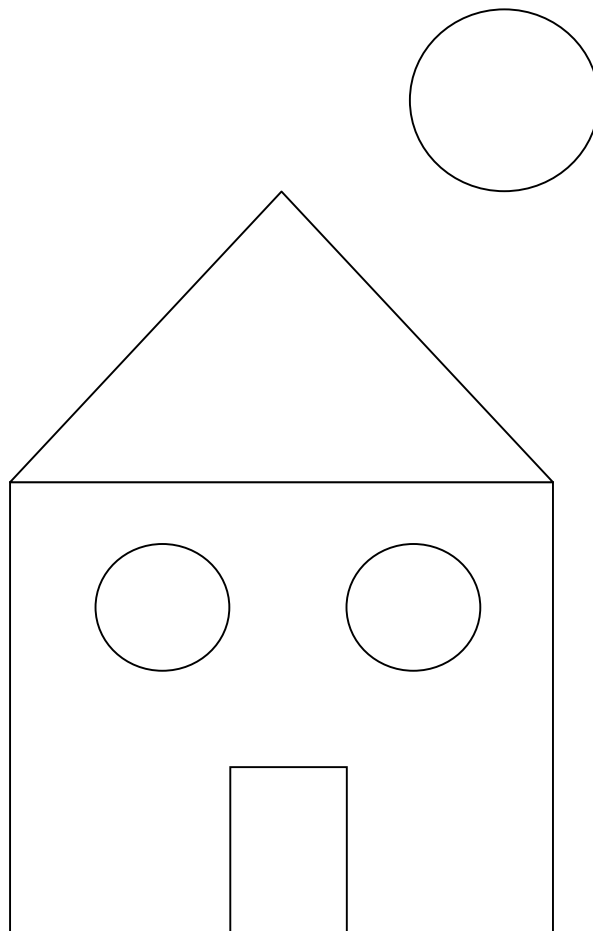
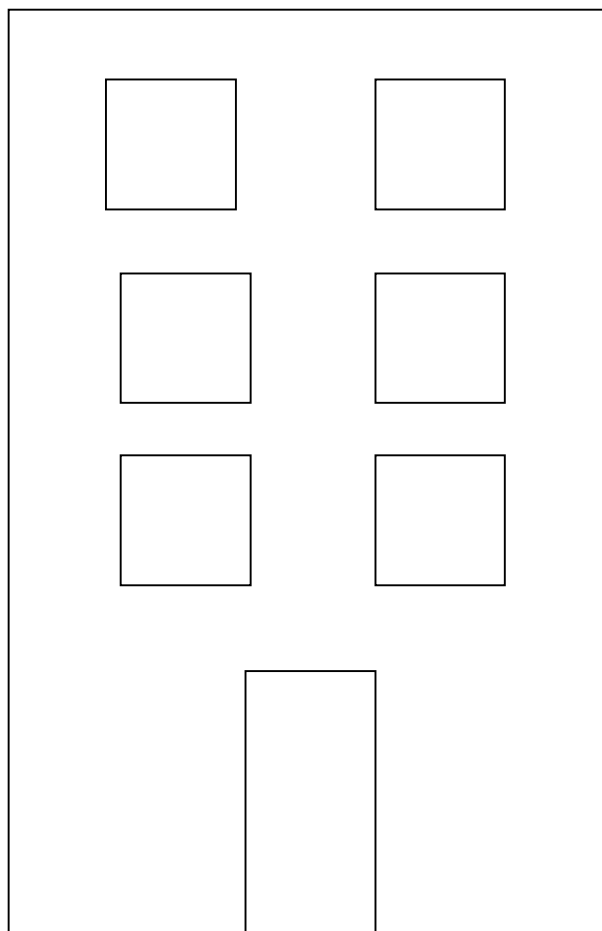
Anexo 2


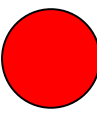


Proposta de atividade no Domínio da Matemática

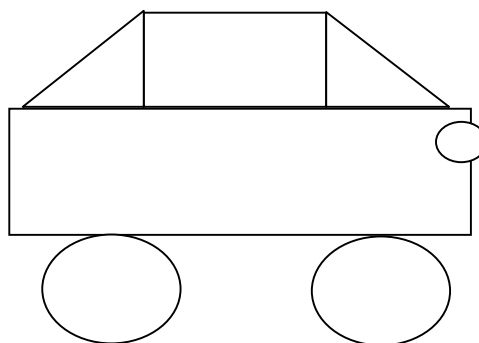
Nome: _____ Data: _____

1. Pinta de: **amarelo** os triângulos, **verde** os quadrados, **azul** os retângulos e de **vermelho** os círculos.

2. Conta o número de vezes que cada figura geométrica aparece e escreve-o no quadrado ao lado.



	_____
	_____
	_____
	_____



Proposta de trabalho realizada pela estagiária Rita Braga

Anexo 3

Proposta de trabalho de Estudo do Meio

Nome: _____ Data: _____

Como fazer novas cores?

1. Introdução:



2. Questão problema: Como fazer novas cores?

3. Previsões:

3.1. Pinta de acordo com o que pensas que poderá acontecer.



4. Materiais: Tintas (vermelho magenta, amarela e azul)

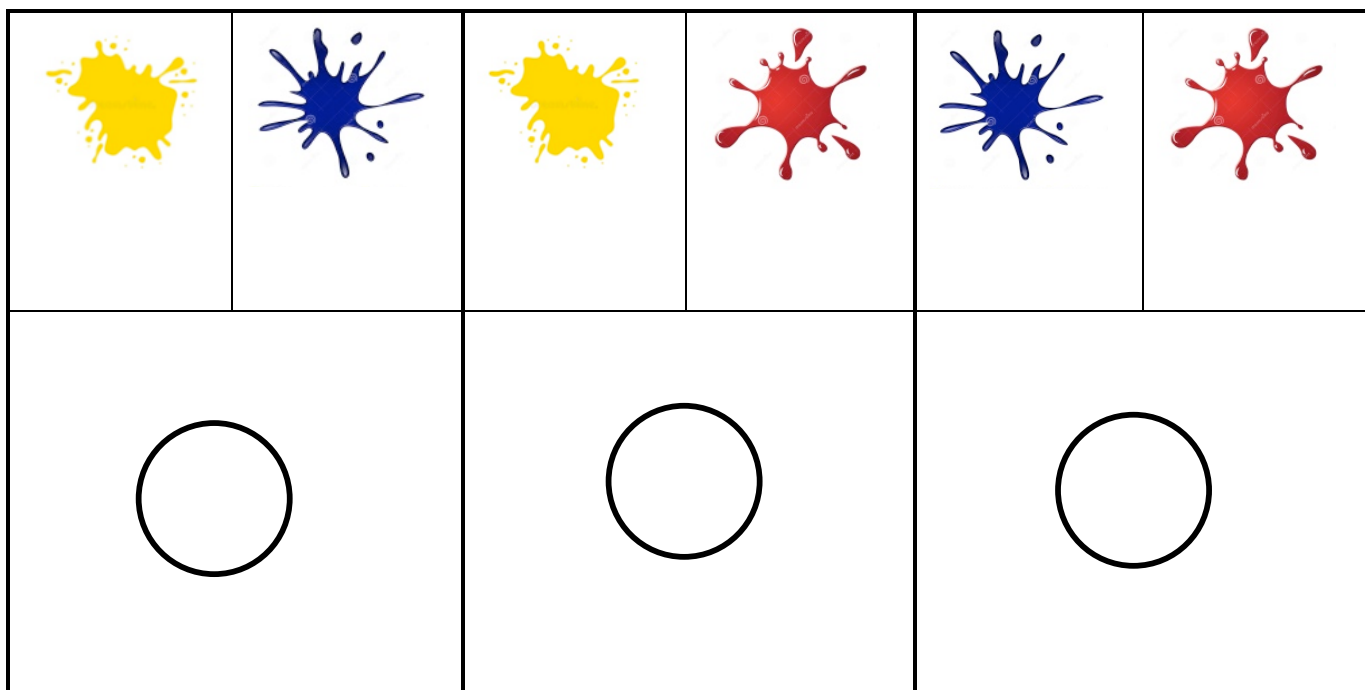


5.Procedimentos:

- ✓ Mistura as tintas indicadas com o dedo e em seguida regista a nova cor que obtiveste.

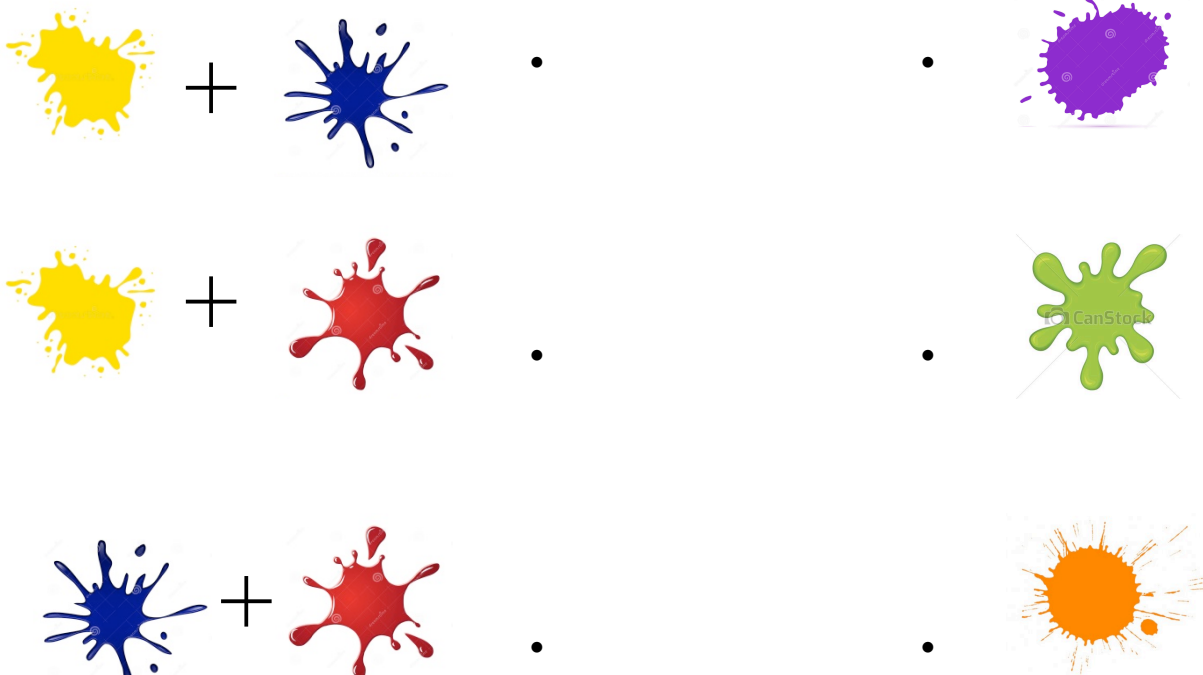
6.Resultados:

- a. Regista as cores obtidas, com a tinta no respetivo lugar. (utilizando o dedo)



7.Conclusão

- a. Faz a correspondência com um traço.



Anexo 4

Grelha de avaliação da proposta de trabalho de Estudo do Meio

Grelha de correção

Parâmetros	1.		2.		3.					4.					Total
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	
Cotações	1	0	1	0	1	1	1	1	0	4	3	2	1	0	10
Crianças															
C1	1				1	1	1	1							5
C2	1		1		1	1	1	1					1		7
C3	1				1	1	1	1		4					9
C4	1		1		1	1	1	1			3				9
C5	1		1		1	1		1		4					9
C6	1		1		1	1	1	1		4					10
C7	1		1			1	1	1		4					9
C8	1		1		1	1	1	1					1		7
C9	1				1	1	1	1		4					8
C10	1		1		1	1	1			4					10
C11	1		1		1	1	1	1		4					9
C12	1		1			1		1				2			6
C13	1		1		1	1		1		4					10
C14	1		1		1	1	1	1		4					10
C15	1		1		1	1	1	1		4					10
C16	1				1	1	1	1		4					9
C17	1		1		1	1	1	1		4					10
C18	1		1		1	1	1	1		4					10
C19	1		1		1	1		1		4					8
C20	1		1		1		1	1							6
C21	1		1		1	1	1			4					8

Anexo 5

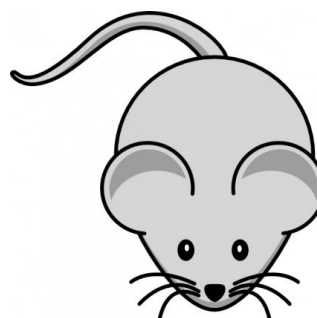
Proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Nome: _____ Data: _____

1. Circunda a letra (r) na lengalenga.

O rato roeu a rolha da garrafa do rei
da Rússia.

2. Completa as palavras associando as imagens.



Anexo 6

Grelha de avaliação da proposta de atividade no Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita

Grelha de correção

Parâmetros	1.				2.			3.				4.			Total
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
Cotações	3	2	1	0	2	1	0	3	2	1	0	2	1	0	10
Crianças															
C1	3				2				2			2			9
C2	3				2				2			2			9
C3	3				2					1		2			8
C4	3				2				2			2			9
C5	3				2			3				2			10
C6	3				2			3				2			10
C7	3				2					1		2			8
C8	3				2			3				2			10
C9	3				2				2			2			9
C10	3					1		3				2			9
C11	3				2			3				2			10
C12	3				2			3				2			10
C13	3				2			3				2			10
C14	3				2			3				2			9
C15	3					1				1		2			8
C16	3				2			3				2			10
C17	3				2			3				2			10
C18	3				2			3				2			10
C19	3				2			3				2			10
C20	3				2			3				2			10
C21	3				2				2			2			9
C22	3				2					1		2			7