

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Susana Carina Ferreira Martins

Lisboa, março de 2017

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Susana Carina Ferreira Martins

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar,
sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, março de 2017



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... João Paulo de Almeida

coorientador/a (nome completo)

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

Susana Carolina Ferreira Martins

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação

Pré-Escolar

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 apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 22 de março, de 20 17



O/A Orientador/a

(Assinatura)

Agradecimentos

À minha mãe, familiares, amigos e professores,

Um muito obrigado por todo o apoio, esforço, amor, compreensão, trabalho e dedicação ao longo desta caminhada. Só com a vossa presença é que esta experiência foi possível. Guardo-vos, com todo o carinho, para sempre no meu coração.

Obrigado mais uma vez, por tudo o que me ensinaram e que me fez crescer e ser a pessoa que sou hoje.

Resumo

O trabalho aqui desenvolvido tem como tema “Relatório de Estágio Profissional I, II e III”, e pretende aprofundar as práticas experienciadas e observadas na realidade educativa, através de relatos realizados e devidamente fundamentados. Alguns recursos, planeamentos, estratégias e atividades também são devidamente explorados/as, assim como os dispositivos de avaliação, sendo que o relatório está dividido em 4 capítulos: relatos de estágio; planificação; dispositivos de avaliação e uma proposta de uma atividade através da metodologia de trabalho de projeto.

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

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

No capítulo da avaliação, desenvolvi três propostas de trabalho de diferentes áreas e aplicadas em diferentes grupos, para que seja possível realizar a avaliação das propostas. Na educação pré-escolar, as grelhas são apenas de observação, com vista a verificar o desenvolvimento gradual das crianças, que, como sabemos, cada uma tem o seu tempo.

Por último, o capítulo 4 compreende um trabalho de projeto, pensado para ser realizado com um grupo de crianças de 5 anos de idade. Este trabalho está desenvolvido com todas as etapas que um trabalho de projeto exige para que possa ser aplicado.

Com a elaboração deste relatório, pretendeu-se apresentar os dados de todo o processo formativo que uma estagiária, futura educadora, desenvolveu nas diferentes etapas do estágio profissional, dos conhecimentos apreendidos, das capacidades desenvolvidas e, sobretudo, da reflexão que é necessário fazer sobre a prática pedagógica enquanto estagiária.

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

Abstract

The work developed has the theme " Professional Internship Report part I, II and III" and intends to explore the practices experienced and observed in educational reality, through substantiated reports on reality. Some of the resources, planning, strategies and activities, are also properly exploited as well as the evaluation devices, so the report is divided into four chapters, internship reports; planning; evaluation devices and one activity proposal through the project work methodology.

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

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

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

Finally, chapter four was a project work designed to be carried out with a group of 5-year-old children. This work is developed with all the steps that a project work requires so that it can be applied.

With the preparation of this report, it was intended to present the information of the whole formative process that a trainee, future educator, developed in the different stages of the professional internship, the knowledge learned, the capacities developed and above all, the reflection that needs to be done on Pedagogical practice as intern.

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

Índice Geral

Índice de Quadros	IX
Índice de Figuras	X
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional	2
2. Calendarização e Cronograma do Estágio	3
Capítulo 1- Relatos Diários	
1. Relatos de Estágio	5
1.2.1. Relato de estágio 1	5
1.2.2. Relato de estágio 2	8
1.2.3. Relato de estágio 3	12
1.2.4. Relato de estágio 4	16
1.2.5. Relato de estágio 5	19
1.2.6. Relato de estágio 6	21
1.2.7. Relato de estágio 7	26
1.2.8. Relato de estágio 8	27
1.2.9. Relato de estágio 9	30
1.2.10. Relato de estágio 10	33
Capítulo 2 - Planificações	
2.1. Descrição do capítulo	36
2.2. Fundamentação Teórica	36
2.3. Planificações	38
2.3.1. Planificação do Domínio da Matemática	38
2.3.2. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	39
2.3.3. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	41
2.3.4. Planificação do Domínio da Matemática	43
2.3.5. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	44
2.3.6. Planificação do Domínio da Educação Física	46
Capítulo 3 - Dispositivos de avaliação	
3.1. Descrição do capítulo	48
3.2. Fundamentação Teórica	48
3.3. Dispositivo de Avaliação da atividade do Domínio da Matemática	51
3.3.1. Contextualização da atividade	51
3.3.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	51
3.3.3. Apresentação dos resultados	52

3.4. Dispositivo de Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	53
3.4.1. Contextualização da atividade	53
3.4.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	54
3.4.3. Apresentação dos resultados.....	55
3.5. Dispositivo de Avaliação da atividade na Área de Estudo do Meio	55
3.5.1. Contextualização da atividade	55
3.5.2. Descrição dos parâmetros, critérios e cotações da atividade	56
3.5.3. Apresentação dos resultados.....	57
Capítulo 4 - Proposta de uma atividade através da Metodologia de Trabalho de Projeto	
4.1.Descrição do capítulo.....	58
4.2.Enquadramento do projeto.....	58
4.3.Fundamentação teórica.....	59
4.4.Desenvolvimento do projeto.....	62
4.5.Destinatários.....	63
4.6.Entidades Envolvidas	63
4.7.Estratégias para a implementação do projeto.....	64
4.8.Objetivos.....	64
4.9.Planeamento	65
4.10.Recursos	67
4.11.Produtos finais.....	68
4.12.Avaliação	68
4.13.Calendarização	69
4.14.Considerações finais	69
Reflexão Final	72
Considerações finais	72
Limitações	73
Novas Pesquisas.....	74
Referências bibliográficas	74
Anexos	78
Anexo 1 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática	78
Anexo 2 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Matemática.....	80
Anexo 3 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	82
Anexo 4 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	84
Anexo 5 – Proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo	86
Anexo 6 – Grelha de avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	89
Anexo 7 – Tabela de Autoavaliação	91

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma do estágio (2012/2013).....	4
Quadro 2 – Cronograma do estágio durante o 1.º semestre (2016).....	4
Quadro 3 – Cronograma do estágio durante o 2.º semestre (2017).....	5
Quadro 4 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	41
Quadro 5 – Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	42
Quadro 6 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	44
Quadro 7 – Planificação da atividade do Domínio da Matemática	46
Quadro 8 – Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	47
Quadro 9 – Planificação da atividade do Domínio da Educação Física	49
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática	56
Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	58
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	61
Quadro 13 – Tabela de Avaliação do jogo do Projeto.....	74
Quadro 13 – Cronograma do Projeto	75

Índice de Figuras

Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática	56
Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	59
Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo	61

Introdução

O presente relatório de estágio profissional destina-se às unidades curriculares de Estágio Profissional I,II e III referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este trabalho corresponde ao estágio efetuado nos três níveis de ensino da Educação Pré-Escolar, com a duração de 3 semestres.

O Estágio Profissional teve uma importância determinante e fundamental na minha aprendizagem como futura docente. Canário (citado por Campos, 2001, p. 32) defende que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência. Essa experiência ajuda-nos a crescer, através das nossas vivências e representações adquiridas no estágio profissional, permitindo-nos uma proximidade primordial com a realidade educativa e, sobretudo, uma tomada de consciência da verdadeira importância da relação entre aluno e professor, que nos vai ser bastante útil, enquanto futuros docentes.

Relativamente às representações e expectativas, Morgado (1999, p. 38) afirma que “parece fundamental que os professores procurem construir representações positivas sobre a totalidade dos seus alunos, bem como se torna necessário o desenvolvimento de expectativas positivas sobre os alunos e sobre as suas capacidades.”

O autor salienta ainda que “(...) também é importante que os professores construam e mantenham representações e expectativas positivas sobre a sua profissão e sobre as suas próprias capacidades de proporcionar relações pedagógicas com sucesso.” Por outro lado, em termos de relação professor-aluno, “este último sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positiva face aos seus esforços de aprendizagem.” (p.38)

Após a formação inicial, espero vir a ser uma educadora que visa construir representações positivas sobre os meus alunos, sendo o meu principal objectivo estimular e desenvolver as suas capacidades de aprendizagem, tendo eu um papel bastante importante, sendo o modelo das crianças que tenho comigo.

Deste modo, a realização de um Estágio Profissional é extremamente importante para a construção da nossa identidade profissional. Ele possibilita-nos, a

nós, futuros educadores, uma aplicação dos conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos e uma maior capacidade de adaptação.

1. Identificação e contextualização do estágio profissional

O primeiro momento de estágio decorreu em duas instituições privadas distintas, situadas em Lisboa, com as valências de Pré-Escolar, dos 3 aos 5 anos. A primeira escola (A) onde estagiei tem 440 alunos, distribuídos entre as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e 16 professores, 10 educadores e 18 colaboradores não docentes. O Projeto Educativo desta instituição procura:

assegurar os princípios a seguir, que em conjunto com a educação que as crianças possuem e recebem ao longo da vida possam proporcionar e garantir o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser, ou seja, o saber e o agir consciente das responsabilidades pessoais e interpessoais, do respeito aos valores de compreensão mútua e de busca de paz. (Projeto Educativo da Escola A, p.9)

Na segunda instituição (Escola B), onde estagiei, o corpo docente é constituído, normalmente, por 3 educadores na Creche, 6 educadores na Pré-Escolar e 8 professores no 1º Ciclo, 5 Educadores/professores de apoio. Existem, também, docentes a tempo parcial que lecionam as áreas de Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Físico-Motora, tanto à Pré-escolar como ao 1ºCiclo. A área de Inglês é lecionada a partir dos 3 anos por uma docente da instituição. A instituição tem cerca de 400 alunos, e o seu projeto educativo pretende “recordar o passado utilizando-o para o futuro. (...) Com o evoluir da sociedade perdem-se costumes e hábitos que durante anos fizeram sentido e que hoje, quando devidamente atualizados, podem ser uma excelente ferramenta para preparar o futuro. (Projeto Educativo da Escola B, p.6)

As três valências da Educação Pré-Escolar, que acompanhei durante o Estágio Profissional I e II, ao longo do ano letivo de 2015-2016, e cuja caracterização e relatos diários farei neste capítulo, para além de partilharem o mesmo espaço físico, partilham rotinas comuns, razão pela qual passo a referi-las de seguida.

Nestas instituições, existem algumas rotinas diárias habituais a todos os anos de escolaridade: a roda; os intervalos; a higiene diária e as refeições. É importante estabelecer rotinas no quotidiano das crianças para que estas tenham a noção de como será o modo de agir, tranquilizando-a na realização das atividades, pois acaba por tomar consciência daquilo que vai realizar diariamente. Sobre a importância das rotinas, Zabalza (1998) refere o seguinte:

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

O estágio teve a duração de 6 meses, sendo que de fevereiro a julho, o estágio foi realizado às segundas-feiras no horário das 9 às 17 horas, e no mês de setembro durante duas semanas, de 15 a 22 de Setembro, também no horário das 9 às 17 horas.

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

2. Calendarização e Cronograma

O período de estágio decorreu todas as segundas feiras, de 15 de fevereiro a 25 de julho de 2016 e duas semanas intensivas, de 15 a 22 de setembro, abrangendo as três valências de Educação Pré-Escolar.

Neste período de estágio foi possível realizar atividades programadas e observadas com os grupos de crianças das valências por onde passei.

As reuniões de prática pedagógica ocorreram entre uma a três vezes por mês, formando o total de 30 horas por semestre.

Quadro 1–Cronograma do estágio durante o 1.º e 2.º semestre (2012/2013)

1.º Momento de estágio	2.º Momento de estágio	3.º Momento de estágio
Sala dos 4 anos	Sala dos 5 anos	Sala dos 3 anos
24 de setembro de 2012 a 14 de dezembro de 2012	4 de janeiro de 2012 a 5 de abril de 2013	8 de abril de 2013 a 21 de junho de 2013

Quadro 2–Cronograma do estágio durante o 1.º semestre (2016)

Meses	fevereiro				março				abril					maio					junho					julho					setembro					Horas
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Horas
Aulas Observadas																																		
Aulas Programadas																																		
Reuniões de P.Pedagógica																																		30
Estágio Intensivo																																		
Pesquisas Bibliográficas																																		
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional																																		32
Total de horas																																		

Quadro 3–Cronograma do estágio durante o 2.º semestre (2017)

Meses	outubro				novembro					dezembro					janeiro					fevereiro		Horas
Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	Horas
Aulas Observadas																						
Aulas Programadas																						
Reuniões de P.Pedagógica																						30
Pesquisas Bibliográficas																						
Elaboração do Relatório de Estágio Profissional																						32
Total de horas																						

Capítulo 1 - Relatos de Estágio

1.1 Descrição do capítulo

Os relatos de estágio visam mostrar situações significativas, observadas em contexto de estágio, nos diferentes grupos etários, nas diferentes áreas da Educação Pré-Escolar: Área da Formação Social e Pessoal, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Os relatos apresentados são fruto das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de atividades com crianças de 3, 4 e 5 anos, abrangendo as várias áreas da Educação Pré-Escolar (orientações), num jardim de infância situado em Lisboa.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1 Relato de estágio 1 (setembro de 2016)

Nesta manhã, após algumas colegas diversificarem algumas atividades, teve lugar a reunião com as professoras da equipa da prática pedagógica, com as alunas que realizaram as atividades e as que observaram, e também as educadoras das respetivas salas.

Na reunião foi possível abordar vários assuntos, não só a forma como as atividades decorreram, onde as alunas têm oportunidade de descrever a atividade dinamizada, tal como dar ênfase aos pontos que consideram fortes, como também de referirem o que acham que correu menos bem e sugerir algumas formas de poder fazer de maneira diferente com vista a melhorar os aspetos que possam não ter corrido tão bem. Após a opinião das alunas, segue-se o comentário da educadora da turma, onde a estagiária realizou a atividade, e, por fim, as professoras da equipa da prática pedagógica que assistiram às atividades fazem uma avaliação referindo sempre os aspetos a melhorar, dando também algumas opiniões e sugestões de como se poderia ter feito. Nesta fase, as estagiárias refletem e compreendem que existem diferentes estratégias que de uma forma mais lúdica e dinâmica podem melhorar a transmissão dos conhecimentos científicos

A reflexão das aulas dadas são bastante importantes porque nos permite, perceber onde falhamos, onde podemos melhorar, e pensar em estratégias para que as próximas atividades corram melhor, seja no que diz respeito ao conhecimento

científico, ao comportamento das crianças, ou até mesmo à nossa ação enquanto educadoras em todo este processo.

Penso que o comportamento que temos de adotar em relação às críticas recebidas tem de demonstrar alguma maturidade e a forma como lidamos com os comentários feitos em relação ao nosso desempenho, que, por vezes, pode não ser muito positivo, tem de ser recebido de forma humilde, onde exista um espaço para assumir os erros e refletir sobre as questões levantadas, para que seja possível o avanço e progresso.

Por isso, destaca-se a importância destes encontros de reflexão sobre as práticas, pois nestes momentos é possível que pessoas com mais experiência nos ajudem a ponderar sobre o trabalho que realizamos e nos abram horizontes para novas formas e estratégias para lidar com as situações, e que as críticas que fazem sejam interpretadas como construtivas e nos dêem força para querer fazer muito melhor e tornarmo-nos mais conscientes e dinâmicas quando lidamos com crianças.

Inferências | Fundamentação teórica

Relativamente à reunião após as atividades realizadas, importa referir a importância da mesma, na aprendizagem das estagiárias, enquanto futuras educadoras e professoras, pois para além do *feedback* que nos dão sobre a nossa prestação, dão-nos sugestões e alternativas para contornar alguns medos, sugerindo também algumas estratégias para atividades futuras. Cunha (2008) realça a necessidade de se “ajudar o futuro professor a extrair significados da sua experiência prática. Nesse sentido, o meta – guia deve facilitar ao estudante a compreensão do significado das experiências (...).” (p. 81) O professor tem de ser, acima de tudo, um “prático reflexivo” (Cunha, 2008, p. 110), que centre a sua formação numa constante reflexão crítica, que lhe permita produzir conhecimentos a partir das suas vivências.

A meu ver, estas reuniões da prática pedagógica são muito favoráveis pois permite-nos saber, não só as opiniões das educadoras e professoras cooperantes, do que correu menos bem ou do que funcionou bem, como também receber conselhos e novas estratégias para a nossa prática com as crianças, visto que já têm bastante experiência, e desempenham muito bem o seu papel enquanto educadora/professora. Em relação à ação do professor, Morgado (1997) diz que:

A ação do professor desenvolve-se num quadro extremamente complexo e abrangente. Esta complexidade e abrangência resultam, por um lado, do impacto na prática pedagógica de algumas variáveis importantes e de natureza diferenciadas

cuja reflexão desempenhará um papel fundamental no desenvolvimento de cada professor.(p.16)

De outra forma, é também importante referir que o conjunto das práticas pedagógicas é também permeável a fatores de natureza dos quais relevam, segundo Morgado (1997):

- A experiência, da qual dependem: o grau de confiança e segurança nos procedimentos adoptados, o nível de conhecimento em que se baseiam esses procedimentos e a profundidade da reflexão sobre os mesmos;
- O sistema de valores que dá forma à postura pessoal e profissional, da qual depende, por exemplo, a maior ou menor flexibilidade e abertura à mudança.(p.17)

Assim, estas reuniões da prática pedagógica, para além do incentivo que nos dá, para continuarmos a trabalhar e a lutar para um dia desempenharmos este papel, também nos permite criar modelos de referência, tomando como exemplos algumas práticas a que assistimos de algumas educadoras e professoras, não só a nível profissional como pessoal.

Na minha opinião, é muito importante disponibilizarmo-nos para trabalhar com as crianças, pois para além de irmos desenvolvendo as nossas capacidades enquanto futuras educadoras, também conseguimos aplicar na prática, o que temos vindo a aprender na teoria, durante o curso. De acordo com Calderhead (citado por Pacheco, 1995), “aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático.” (p. 38)

Pacheco (1995) reforça também que “a educação e o ensino, pela sua natureza, são actividades práticas.” (p. 13) No entanto, não se trata de uma prática sem uma teoria de suporte, pois este autor aclara que “o professor quando intervém numa situação educativa, actua de acordo com intenções curriculares determinadas e utiliza um saber/conhecimento base profissional previamente adquirido.” (p. 14)

Deste modo, é fulcral que os futuros docentes possam colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na teoria, refletindo e avaliando criticamente as estratégias educativas.

Só assim será possível perceber se utilizamos, durante o estágio, estratégias de ensino ajustadas ao grau de maturação psíquica das crianças, e se os conteúdos que abordamos são ou não devidamente explorados. Pacheco (1999) afirma que quanto “mais a informação (conteúdos) for preparada e sequencializada pelo professor mais os alunos a compreenderão.” (p. 179)

Parte, portanto, do educador, como neste caso, do estagiário, preparar e sequencializar os conteúdos, adaptados à faixa etária das crianças em que vamos abordar os mesmos, para que estes sejam compreendidos pelas crianças.

A aprendizagem tem de se centrar em atividades e experiências significativas para as crianças, e que leve as mesmas a compreenderem o que estão a aprender e integrem os novos saberes na sua estrutura cognitiva.

Tendo em conta a opinião de Alves (2002, citado por Roldão (2009), “ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um intervir específico.” (p. 11) Deste modo, afirma-se que o ato de ensinar implica uma ação estratégica cuja natureza depende dos princípios metodológicos assumidos pelo docente. Porém, esta ação visa atingir um objetivo basilar, o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem necessárias para proporcionar ao aluno uma educação sólida e harmoniosa.

É então de ressaltar a importância que as atividades que realizamos com as crianças durante o estágio, pois, como afirma Zeichner (1993), é preciso “preparar os futuros professores para serem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento profissional.” (p.14) Sendo o objetivo deste tipo de avaliação, proporcionar momentos de aprendizagem e de grande produção para as crianças e professores, servindo de instrumento e de aprendizagem.

1.2.2 Relato de estágio 2 (setembro de 2016)

Nesta manhã realizei algumas atividades com um grupo de 24 crianças de 4 anos de idade, num jardim de infância situado em Lisboa.

As atividades decorreram numa sala ampla, à qual chamam de salão, onde decorrem a maior parte da atividades realizadas com este grupo. As atividades foram assistidas, não só pela educadora do grupo, como pelas professoras de prática pedagógica.

As crianças sentaram-se no chão, dispostas em U, de forma a visualizarem adequadamente os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

O tema geral trabalhado foi “os cinco sentidos”, uma vez que só teria vinte minutos para a área do Conhecimento do Mundo, não poderia abordar os cinco, mas apenas três deles. Comecei a manhã com o Domínio da Matemática, onde trabalhei o cálculo mental e a orientação espacial. Distribui por cada aluno uma folha A5, e também quatro peças feitas em goma E.V.A. (duas mãos e duas bocas), de tamanhos

diferentes, visto que o que iria falar, mais à frente, na área do conhecimento do mundo, seria o tato, o paladar e também a visão.

Com este material não estruturado, foi-me permitido abordar vários componentes como, a cor, o tamanho, e ainda contagens. A orientação espacial foi realizada com as mesmas peças; utilizando a mesma folha que já tinha sido distribuída, fiz também o material em ponto grande para ir corrigindo a atividade no quadro, à medida que a íamos realizando.

De seguida dei início à Estimulação à Leitura, neste momento organizei as crianças de forma a estarem sentadas em semicírculo; a história que li foi “A casa da mosca fosca”, enriquecendo esta atividade com as personagens, para captar mais a atenção dos alunos e porque considerei importante, visto que, em todas as páginas, dava para trabalhar o numeral e o cardinal. Por isso, quis que as crianças tivessem uma maior noção da sequência dos convidados da mosca fosca, e que os vissem e contassem da esquerda para a direita.

Por fim, seguiu-se a Área do Conhecimento do Mundo. As crianças sentaram-se no chão, dispostas em U, de forma a visualizarem adequadamente os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Comecei por perguntar se sabiam o que eram os sentidos, dando sempre muita importância à história, visto que tinha muitas ações que se relacionavam com o tema, e também porque as crianças gostaram muito da história e não deixaram a história esquecida ao longo da nossa conversa sobre os sentidos. Como não tinha tempo para falar dos cinco sentidos, expliquei-lhes apenas o que são os sentidos e relembremos quais são. De seguida, coloquei dois sacos iguais de pipocas à frente das crianças e perguntei se achavam que eram iguais, depois de afirmarem que as pipocas eram iguais e de terem utilizado o sentido da visão para responder, algumas crianças provaram e constataram que não eram realmente iguais, pois, através do paladar, conseguiram perceber que tinham sabores diferentes. Perguntei ainda se sabiam explicar o sentido da visão, do tato e do paladar. Depois de algum tempo de conversa, expliquei para que servem estes três sentidos e como funcionam.

Abordei, seguidamente, o sentido do paladar e realizei uma atividade prática desse sentido, falámos ainda do tato e também realizámos duas atividades práticas. Uma das atividades práticas do sentido do paladar consistia em alguns alunos provarem sal, limão e chocolate negro, para conseguirem distinguir os diferentes sabores. Nas atividades do tato, as crianças tiveram oportunidade de manipular

moldes de mãos feitas em cartolina com diferentes texturas coladas em cada uma, para conseguirem tocar e perceberem as diferenças. Na segunda atividade, coloquei à frente das crianças cinco caixas com diferentes materiais, areia, pedrinhas, canetas, borrachas e algodão. O objetivo desta atividade consistia em as crianças tocarem nos objetos, de olhos vendados, para descobrirem o que era, e foi muito bem sucedida, pois assim que tocavam nos objetos acertaram rapidamente na resposta.

Inferências | Fundamentação teórica

Na minha opinião, o facto de ter trabalhado no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com as personagens da história em goma E.V.A tornou a atividade mais dinâmica, e permitiu que as crianças estivessem mais entusiasmados. Contudo, por vezes existem crianças que, por se darem bem com outras e também por quererem partilhar o entusiasmo suscitado, conversam bastante, principalmente, quando estão sentadas em roda, sendo assim importante, por mais complicado que por vezes seja, conseguir ser disciplinadora e intervir quando as crianças não estão a prestar atenção. Morgado (1997) esclarece que:

A forma como o grupo turma é gerido tem ainda uma relação extremamente forte com uma questão que constitui uma preocupação recorrente na acção educativa, a disciplina, ou, frequentemente, a indisciplina. De facto, as questões ligadas à (in)disciplina na sala de aula constituem-se com alguma frequência como a principal dificuldade de alguns professores. (p.40)

Deste modo, cabe ao educador saber gerir bem o espaço e o seu grupo de crianças, para que não existam momentos de indisciplina, e saiba combater este tipo de situações, proporcionando uma boa organização do grupo de crianças, antes de iniciar qualquer atividade. Nessa perspetiva, Morgado (1997) afirma que:

As reflexões, estudos e práticas neste âmbito têm vindo a sugerir a importância da prevenção mais do que a eficácia remediativa, ou seja, o “bom professor” não é o que lida bem com indisciplina mas o que tem poucas situações de indisciplina com que lidar. (p.40)

Portanto, a ação do educador/professor face à prevenção destes acontecimentos torna-se assim imprescindível. Deste modo, o material que levamos para dar apoio às atividades propostas, ajuda imenso e cabe ao educador fomentar o gosto pelos conteúdos aos seus alunos, pois o seu papel é um fator bastante importante, visto ser ele que proporciona a evolução das aprendizagens nas crianças. Martins et al. (2009, p.14) salientam que “a autonomia concedida ao (à) educador(a) na tomada de decisão acerca de conteúdos a abordar e metodologias de exploração a usar, em função do grau de aprofundamento dos mesmos, requer a mobilização de saberes vários, incluindo o conhecimento didático e de conteúdo, o que não é tarefa fácil.”

Assim sendo, o facto de levar para a aula material não estruturado contribuiu para o desenvolvimento de algumas aprendizagens das crianças, pois através do material, conseguem perceber o pretendido e, como o manipulam, criam uma maior afinidade com o mesmo, permitindo despertar a curiosidade e aprenderem de uma forma mais lúdica.

Outro aspeto que considero relevante é a comunicação, que é o ponto fulcral na relação entre o educador/professor e a turma. Morgado (1997, p.36) refere que “a eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula. Assim, a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica”.

Desta forma, a relação que se estabelece na sala de aula, traduz-se na maneira como o educador//professor se comunica, organiza e gere face ao grupo.

Levei bastante material também para abordar a área do Conhecimento do Mundo, apelando assim às mensagens sensoriais do tato e do paladar das crianças.

Em sentido do tato, as crianças tiveram oportunidade de tocar em diferentes mãos, feitas em cartolina, com texturas diferentes, sentindo assim a diferença entre o duro e o mole, o macio e áspero, o liso e o rugoso, etc. Por fim, realizámos ainda um jogo em que as crianças, de olhos vendados, teriam que colocar as mãos em diferentes caixas, e descobrir, através do tato, diversos objetos, como canetas, pedras, borrachas, areia, algodão, etc.

Astolfi *et al.* (citados por Pereira, 2002, p.36) reforçam a ideia de que a iniciação à ciência deve partir “de bases concretas e práticas, repousando sobre experiências diretas das crianças com (...) os materiais.”

Todo o material foi explorado a partir de questões, tendo estimulado a capacidade de observação e interpretação das crianças. Vasconcelos (2005, p.81) realça a importância das questões “na promoção do pensamento”. Eshach (citado por Martins et al., 2009, pp.12-13) salienta “o gosto genuíno das crianças pela observação e interpretação dos fenómenos que observam no seu quotidiano”. Este autor defende a necessidade de se desenvolver a capacidade de observação das crianças e a vivência de situações que respondam e alimentem a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo.

Segundo Vasconcelos (2005, p.78), “as crianças aprendem melhor quando as atividades são efetuadas num contexto relacionado com o seu dia-a-dia e as suas

experiências”. Tendo por base a opinião desta autora, apelei aos conhecimentos e experiências das crianças. Neste sentido, baseei a minha atuação prática no conceito de professor enquanto “mediador do conhecimento” (Pérez e Lopéz, 1999, p. 98), levando as crianças a pensar e a tomar consciência da existência de diferentes sentidos, associando e distinguindo as diferentes funções de cada um dos sentidos abordados. Esta estratégia vai de encontro ao significado, que Roldão (2009, p.67) atribui ao conceito de ensinar, sendo este entendido como “ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém.”

Fazer aprender, segundo Roldão (2009, p.47), implica “a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” Deste modo, dialoguei com as crianças sobre as diferenças das texturas, tendo elas oportunidade de tocar e manipular em diversos materiais, dando elas próprias conta das diferenças existentes e comunicando aos colegas. Para Pereira (2002, p.54), “a atividade científica assenta no uso de atividades de comunicação.” De certa forma, também orientei o raciocínio das crianças, levando-as a observar as texturas, a estabelecer as diferenças, depois de tocarem no material, e ainda valorizando o seu conhecimento prévio, ao provarem os alimentos e conseguirem ou não distingui-los. Vasconcelos (2005, p.79) afirma que as “crianças necessitam de oportunidades e de encorajamento para comunicarem as suas ideias (...), para as tornarem explícitas e disponíveis de forma a serem alteradas e desenvolvidas.”

No decorrer da aula, verifiquei que as crianças estiveram sempre envolvidas e interessadas na sua dinâmica, especialmente nas atividades práticas, cujo material estava bastante apelativo, e todo o grupo de crianças quis participar ativamente em todas as atividades. A gestão do tempo foi bem conseguida, pois consegui aplicar todas as minhas estratégias no tempo previsto.

1.2.3 Relato 3 (outubro de 2016)

Este dia estava programado para eu realizar atividades com um grupo de 25 crianças de 3 anos de idade, inseridas nos domínios de Matemática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e também na Área do Conhecimento do Mundo. O tema que me foi proposto foi a alimentação, tendo escolhido a fruta para trabalhar com as crianças de três anos, do pré-escolar.

As atividades foram realizadas na sala do grupo de três anos. Antes de começar, optei por sentar as crianças em roda e conversar com elas sobre o fim de semana e sobre algumas partilhas que o grupo tenha interesse em transmitir, desta forma é possível criar uma boa relação e um ambiente harmonioso.

Após uma pequena conversa, comecei pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde li a história “A lagartinha muito comilona”, sentei as crianças em U, e levei a história em feltro, com a personagem e os frutos, colocando-os no flanelógrafo com a ajuda das crianças, à medida que os frutos iam surgindo na história. Antes da leitura, criei um mundo imaginário, dizendo que assim que eu lançasse as bolas de sabão, entraríamos no mundo encantado, utilizei também uma varinha mágica, para que ela nos levasse para a floresta encantada, para visitarmos a lagartinha.

Durante a leitura, fiz aliterações e repetições, solicitando sempre a ajuda das crianças, e também entoações de voz. Fiz ainda algumas perguntas de interpretação, explorei bastante os frutos, e apelei às vivências das crianças. À medida que pedia às crianças que colocassem os frutos, incutia nelas a autonomia de contarem o número de frutos que eu pedia, sendo que, assim que colocassem no flanelógrafo, elemento a elemento, verificavam se o número de frutos estava correto e se teriam feito a contagem correta.

No Domínio da Matemática, levei para cada criança uma lagarta feita em goma E.V.A dividida em cinco partes correspondentes a cada dia que a lagarta ingeriu os frutos. Levei ainda material não estruturado, imagens de frutos plastificadas.

Inicialmente, comecei por mudar as crianças de espaço, sentando-as nas mesas e, de seguida, comecei a explorar o material e as suas características, colocando perguntas dirigidas ao grupo. Referi que a lagarta que tinham à frente, era prima da lagartinha da história, e que comeu exatamente o mesmo número de frutos. O objetivo deste jogo seria apelar à memória, lembrando o número de frutos que a lagarta da história comeu em cada dia da semana, para que fosse possível colocar em cada divisão a quantidade correspondente. Com esta atividade foi possível trabalhar noções de tamanho, cor, quantidade, realizar exercícios de cálculo mental e ainda trabalhar a adição.

À medida que íamos completando a lagarta era executável realizar exercícios, como: “Que fruta comeu a lagarta na segunda-feira? Comeu só uma peça ou mais?”; “Tira a quantidade de frutos que a lagarta comeu na terça-feira, quantas peças de fruta comeu?”; Na quarta-feira comeu mais uma peça de fruta do que no dia anterior, quantas comeu?”; Ao fim dos três dias quantas peças de fruta comeu a lagarta?”.

Durante a atividade as crianças iam realizando a correção na minha lagarta grande, que estava exposta de frente para o grupo, para que fosse possível todas as crianças irem acompanhando os exercícios.

Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram oportunidade de se levantar dos seus lugares e abstraírem-se um bocado, enquanto fomos à casa de banho para lavar as mãos. De seguida, pedi às crianças para se sentarem nas cadeiras, as suas cadeiras e mesas estavam dispostas de forma a visualizarem a mesa onde eu tinha os frutos e os utensílios que íamos necessitar.

Depois de algum diálogo, onde abordei a importância de comer fruta, as crianças tiveram oportunidade de observar os diferentes frutos, tanto o seu exterior (a casca), comparando as cores e as texturas, como o seu interior, vendo a cor, cheirando o fruto, e observando as diferentes sementes.

A segunda parte da aula foi bastante mais prática, uma vez que todas as crianças participaram ativamente no processo da execução da salada de frutas, as crianças estavam divididas em três grupos, e desta forma foi possível, distribuir tarefas para cada grupo, de forma organizada. Selecionei três chefes para me ajudarem, inculcando-lhes a função de distribuir a cada grupo, recipientes com água para lavarem os frutos inteiros, e depois de devidamente lavados, distribuírem as facas sem serrilha e os quartos de fruta para cortarem em pedaços ainda mais pequenos em cima de toalhas individuais de plástico, previamente distribuídas.

À medida que as crianças iam cortando os frutos, colocavam em taças de plástico, e os chefes recolhiam os frutos para o recipiente maior que estava exposto na minha mesa, todo este processo foi acompanhado, e ia circulando pelas mesas, para perceber se existiam algumas dificuldades e se as crianças faziam um bom manuseamento das facas. É importante referir que as crianças estão familiarizadas com as facas que usamos, uma vez que na hora de almoço estão habituadas a manipular estes talheres.

Por fim, os chefes distribuíram toalhetas para que os colegas pudessem limpar as suas mãos e as mesas. Todas as crianças souberam trabalhar em grupo, e foi possível observar o espírito de entreajuda entre elas e a sua alegria e motivação em realizar esta atividade. Como esta atividade foi realizada da parte da tarde, foi possível comermos a nossa salada de frutas à hora do lanche.

Inferências | Fundamentação teórica

Normalmente inicio as atividades num momento de roda com as crianças, momento este que é essencial para a criação da auto estima, em que partilham as suas vivências e vão-se tornando cada vez mais à vontade para falar e recorrer às expressões, seja cantar, dançar e até mesmo dramatizar para os colegas.

A conversa do fim de semana também é essencial para o desenvolvimento da comunicação, principalmente nesta faixa etária. Desta forma, Morgado, (1997, p 36), destaca que “ importa valorizar a cultura do quotidiano no seu contacto com a cultura escolar, constituindo-se a comunicação um instrumento privilegiado dessa valorização.”

Neste sentido, a comunicação é a principal ferramenta para progresso cognitivo e emocional das crianças.

É certo que todas as crianças merecem de nós toda a atenção e dedicação, mas com este grupo, sendo de crianças de 3 anos, é necessário ter uma maior amabilidade da nossa parte, uma vez que são mais pequenas e sensíveis, daí a importância de criar ligações com as crianças, para que, deste modo, seja possível depositar nelas confiança e autoestima. Morgado (1997) sustenta que:

A relação que cada aluno vai, ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, estabelecendo com o seu grupo de pares evolui de forma dinâmica e assume formas e impactos diferenciados. Assim, ao logo deste processo, o grupo de pares tende a assumir um papel importante na regulação dos comportamentos de cada um, contribuindo decisivamente para a construção do seu quadro de valores, representações e expectativas. (p.34)

Assim, destaca-se a importância da relação que estabelecemos com as crianças, e as mesmas com os seus colegas e educadora, permitindo um melhor desenvolvimento, não só a nível cognitivo, como também a nível emocional, apreendendo atitudes e valores importantes para a sua formação enquanto indivíduo.

Após a leitura da história, foi possível envolver o grupo, adotando algumas estratégias para aumentar a sua motivação. Depois deste momento de fruição da leitura, as crianças refletiram sobre a mesma, extraindo as suas ideias principais e efetuando comentários. Neste sentido, Martins e Niza (1998) referem que “quando ouvem ler histórias, as crianças estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado.” (p.88)

Para que a atividade prática, na área do conhecimento do mundo, fosse conseguida da melhor maneira, há estratégias que têm de ser pensadas e adotadas, como por exemplo a organização do espaço.

Em relação à organização do espaço, Morgado (1997, p.59), relata que “sugere-se que desde o princípio, os alunos sejam envolvidos na gestão e organização

do espaço, o que facilitará a sua adesão, na medida em que tornara mais significativa e afectiva a organização que se conseguir.”

Logo, é necessário o educador/professor estruturar e organizar o espaço, para que consiga alcançar sempre o melhor resultado no que diz respeito à concentração dos seus alunos.

No domínio da matemática, como já referi, optei pela manipulação de material não estruturado, este material permite às crianças desenvolverem inúmeras capacidades. Segundo Abrantes *et al.* (1999):

materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. Além disso, facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objetos concretos quando explicam os seus raciocínios. (p.47)

O material manipulável é essencial nestas idades, pois facilita a compreensão e a aprendizagem.

Acrescento, ainda, que gostei bastante de realizar as atividades com o grupo e de interagir com as crianças, onde as mesmas se entregaram a todos os momentos de descoberta e de aprendizagem proporcionados. Segundo Estanqueiro (2010), “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender.” (p. 31) Logo, é preciso ter gosto para exercer esta função e suscitar nas crianças tamanho interesse.

1.2.4 Relato de estágio 4 (novembro de 2016)

No Domínio da Matemática, a educadora da sala dos três anos, trabalhou com as crianças os Blocos Lógicos, este material é composto por peças geometricamente diferentes, sendo que não só a forma, mas também o tamanho, a cor e a espessura, são os atributos que as diferenciam.

Após algumas perguntas direcionadas a alguns alunos com mais dificuldades para que fossem capazes de identificar os atributos de determinadas peças, de seguida, a educadora pediu a cada mesa que levantasse uma peça com um atributo diferente, para depois ser possível comparar cada peça entre todas as mesas. Ainda para diferenciarem os atributos das peças, a educadora pediu para realizarem a construção de um boneco, com as peças que pediu para as crianças levantarem no exercício anterior, desta forma, conseguiu que cada criança explorasse

individualmente, os atributos de cada peça, correspondentes às partes e membros do corpo do boneco.

Depois da construção do boneco, através de questões que ia colocando, a educadora pedia à criança para colocar a peça no quadro, até conseguirmos construir uma sequência, respeitando o atributo forma. Por fim, as crianças realizaram um jogo, que consistia na criança, com os olhos vendados, retirar uma peça dentro do saco e, através do tato, descobrir os atributos da mesma.

Relativamente à área do conhecimento do mundo, como era dia de S. Martinho, as educadoras juntaram os dois grupos de três anos para que vissem o filme da história da Maria castanha. Após os grupos voltarem à sua sala, foi a vez de eu e a minha colega darmos seguimento à atividade. Para além de apelarmos à memória das crianças, pedindo-lhes para recontar a mesma, mostramos ao grupo vários ouriços, e castanhas e realizámos um trabalho de expressão plástica, no qual as crianças preencheram uma grande castanha com dedadas.

Inferências | Fundamentação teórica

No Domínio da Matemática as crianças realizaram construções de figuras com os Blocos Lógicos, o que permitiu que as mesmas relembressem os atributos das peças e explorassem as noções de espaço. Segundo Caldeira (2009, p.364), “é necessário apresentar as situações das actividades e regras dos jogos de forma clara e apropriada à idade das crianças.” Desta forma, é importante que a educadora consiga perceber o grau de aprendizagem do seu grupo, através das atividades propostas ao mesmo, de maneira a realizar um trabalho contínuo, executando novas atividades, com vista a explorar novos conteúdos.

A educadora explorou os blocos lógicos, focando-se inicialmente, nos atributos das peças. Caldeira (2009, p.364) afirma que “muitas relações lógicas são construídas pelas próprias crianças quando lidam com critérios e atributos”.

De seguida, realizou atividades diversificadas, como o jogo para descobrir os atributos das peças, sequências; para Caldeira (2009, p.364), “as noções de critério envolvem a coordenação de relações lógicas entre atributos, na medida em que estas podem ser combinadas.”

Realizou ainda a construção da figura de um boneco, Caldeira (2009, p.364) afirma que “num primeiro contacto com os Blocos Lógicos a criança usa-os como jogos de construção, tomando como referência a experiência que tem da realidade”, deste modo, “ao proceder assim a criança enriquece o campo da sua percepção

estruturando o espaço na horizontal e na vertical, descobrindo certas leis de equilíbrio, etc.”

Na exploração deste material, é importante realizar atividades que estimulem as crianças, e que sejam diferentes, trabalhando também diferentes conceitos. Simons (2007, p.17, citado por Caldeira 2009, p. 365) constata que os Blocos Lógicos são “um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento”

Deste modo, destaca-se a importância de realizar variadas atividades, explorando o mesmo ou mais conteúdos, também para que os mesmos fiquem bem compreendidos pelas crianças.

No decorrer desta atividade, foi notória a facilidade como as crianças já dominam este material e conseguem estruturar o seu pensamento em relação aos atributos que apresenta. Como refere Alsina (2004), os blocos são um “material lógico estruturado” (p. 13), que possibilita à criança organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, como a cor, a forma, a espessura e o tamanho. Este material proporciona o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de atividades de comparação, correspondência e classificação. Caldeira (2009) afirma que “os blocos lógicos (...) exercitam a lógica. A sua função principal é dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação.” (p. 369)

Para que as estruturas mentais das crianças se desenvolvam de forma sólida e significativa, é necessário que manipulem o material individualmente. Este método foi utilizado pela educadora, sendo que todos os alunos manusearem este material de forma autónoma. Simons (citado por Caldeira 2009) refere que os Blocos Lógicos “são um instrumento muito rico para aqueles que desejam mediar o desenvolvimento do sujeito e estão em busca de estratégias que lhes permitam o seu enriquecimento.” (p. 364) Deste modo, se pretendemos desenvolver competências nas crianças, devemos partir de atividades diversificadas e estimulantes, que impliquem a sua participação ativa, desenvolvendo o conceito de aprender fazendo, para aprender efetivamente.

Relativamente à atividade do dia de S. Martinho, foi uma experiência diferente para as crianças, visto que as educadoras juntaram os dois grupos para assistirem à história e conversarem sobre o tema. Segundo Pacheco (1999), esta estratégia visa num modelo de interação social que se fundamenta na promoção da “relação do aluno com os outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social.” (p. 164)

As educadoras interagiram com as crianças, e as mesmas participaram ativamente, colocando os seus conhecimentos em ação. De acordo com os

pressupostos deste modelo, formulados por Pacheco (1999), o docente assume um papel de “líder que favorece a participação dos alunos” (p.164), com o intuito de propiciar a “construção” e a “reconstrução social, colectiva e individual” (p.169)

Dando este modelo, assim, ênfase ao desenvolvimento humano sendo um processo que ocorre nas interações sociais.

Jensen (2002) salienta, também, a especial relevância das relações interpessoais, acentuando que “somos essencialmente seres sociais e os nossos cérebros desenvolvem-se num ambiente social.” (p. 141) Deste modo, “a “aprendizagem cooperativa” quando utilizada apropriadamente, em que se promove a conversação, a partilha e a discussão através de atividades conjuntas, “é altamente compatível com o cérebro.” (p. 141) Por conseguinte, é fundamental proporcionar às crianças atividades interativas que propiciem a capacidade de pensar em grupo, o diálogo e a colaboração, pois “estamos biologicamente ligados pela linguagem e a comunicação interpessoal.” (Jensen, 2002, p. 141) Deste modo, há que inserir as atividades humanas num determinado contexto social e cultural para que estas ganhem significado.

1.2.5 Relato de estágio 5 (novembro de 2016)

No mês de novembro houve a mudança de grupo de estágio, sendo possível observar práticas e atividades com um grupo de crianças de 5 anos de idade.

Nesta idade, as crianças já começam a ter um contato mais permanente com a aprendizagem da leitura, sendo todas as manhãs dedicadas à Cartilha Maternal João de Deus, método este bastante funcional, pois permite uma maior assimilação das letras, devido às regras e valores atribuídos às mesmas. Outra linha de força, do método de João de Deus, passa pela ida de grupos homogêneos à Cartilha, em que cada elemento intervém individualmente. No entanto, todos os elementos do grupo se encontram envolvidos na mesma tarefa. Nesta manhã, as crianças foram à Cartilha e outras terminaram trabalhos e foram ao quadro para aprenderem a desenhar as letras, para depois conseguirem desenhar na folha e no caderno de escrita. Outra estratégia que a educadora utiliza para as crianças que saem da cartinha é o uso de letras móveis para construírem as palavras que leram na cartilha.

De seguida, foi possível observar, já no domínio da Matemática, os exercícios que a educadora explorou com as crianças com a manipulação dos Calculadores Multibásicos, onde trabalharam as somas e subtracções, através de situações

problemáticas e jogaram ainda ao jogo da torre, na base 6. Por fim, terminaram alguns trabalhos de Matemática.

Inferências | Fundamentação teórica

O ambiente criado em torno da Cartilha Maternal é de extrema importância, uma vez que as crianças se encontram numa situação de aprendizagem, sendo assim necessário criar um clima descontraído, para que os seus medos não os impeçam de desenvolver as suas capacidades. A Cartilha Maternal consiste num método onde a aprendizagem é progressiva, portanto, cabe ao educador a transmissão de noções claras. É fulcral auxiliar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades, estimulando o raciocínio lógico. Como refere Lopes (2006), estimular e desenvolver a linguagem consiste em “promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido.” (p. 11)

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

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

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

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

Cabe portanto, à educadora, organizar as lições e os trabalhos de cada aluno, pois todos têm ritmos diferentes de aprendizagem, e alguns já estão mais adiantados que outros, tendo a educadora que organizar tanto as lições para cada aluno, assim como as fichas de trabalho, proporcionais a cada nível alcançado por cada criança.

A utilização das letras móveis é uma estratégia muito importante, pois permite à criança distinguir e associar as letras para conseguirem construir uma palavra, além disso, conseguem, de uma palavra formar novas palavras com as mesmas sílabas, ou

mudando apenas algumas letras; isto faz com que a criança apele à memória, relembre as regras da leitura e forme novas palavras que é capaz de ler.

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

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

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

Ainda referente à exploração deste material, Nisbet (citado por Cardoso *et al.* 1996) refere que “o educador deve colocar questões que levem os alunos a pensar (reflectir) e explicar o seu pensamento.” (p. 75) Desta forma, durante a atividade com os Calculadores Multibásicos, a educadora teve o cuidado de observar o desempenho das crianças e se as mesmas conseguiam acompanhar os raciocínios, colocando questões e solicitando explicações, que apelavam ao seu pensamento.

1.2.6 Relato de estágio 6 (dezembro de 2016)

Neste dia realizei algumas atividades com o grupo de 25 crianças de 5 anos de idade. As atividades decorreram na sala do grupo dos cinco anos, e foram assistidas pela educadora do grupo, como também pela minha colega de estágio.

Comecei por dar as boas vindas às crianças e de ter com elas uma pequena conversa, para criar um bom ambiente e também para referir as regras da sala de aula. De seguida expliquei para todo o grupo a proposta de trabalho que iam realizar, que passava por fazer a correspondência entre as imagens e as palavras, sendo que de seguida, teriam de legendar a imagem com a letra bicuda.

Após a explicação da proposta de trabalho ao grupo, e de tirar as dúvidas suscitadas, levei um grupo de crianças à cartilha maternal, para rever a lição anterior, e posteriormente dar a lição do ditongo “ei”.

Cada criança tem um ritmo diferente, por isso é necessário que as crianças tenham um grande acompanhamento, para que todas desenvolvam a sua aprendizagem naturalmente; para isso, cada criança aprende a seu tempo uma nova lição e executa os trabalhos referentes à mesma lição da Cartilha.

Depois da aprendizagem da lição, realizei uma atividade para cada criança que foi à cartilha. Optei por estratégias diferentes para que cada uma conseguisse, de forma diversificada, desenvolver alguns conteúdos, como o de consciência da palavra e o incentivo das tentativas de escrita. A uma criança dei um saco com palavras para que a criança construísse uma frase com essas palavras; a outra criança dei um saco com letras móveis, onde a criança tinha de formar a palavra “*deitou*”, dentro do saco continha não só as letras necessárias para a construção desta palavra, como também algumas letras intrusas, que não seria necessária a sua utilização. Por último, escrevi a palavra “*deitei*” no quadro, e pedi à terceira criança que copiasse a palavra e rodeasse os ditongos “ei” desta palavra.

Por fim, realizámos a correção da proposta de trabalho que o grupo tinha realizado, e ainda consegui dinamizar com todas as palavras da frase que uma das crianças que foi à cartilha construiu.

Na área do conhecimento do mundo, o tema proposto foi “os cuidados a ter com o planeta”, optando assim por falar sobre a reciclagem com as crianças. Escolhi como ferramenta um *powerpoint* com imagens reais alusivas ao tema da reciclagem, e à medida que as imagens iam passando, foi possível dialogar e questionar com as crianças sobre os cuidados a ter com o nosso planeta, consegui verificar se sabiam o que significa reciclar; mostrei imagens do contentor de lixo e dos ecopontos e questionei as crianças da sua existência, expliquei a diferença de lixo orgânico e lixo inorgânico, conseguiram também observar através de imagens a devida separação do lixo, ficaram ainda a perceber que cada lixo tem funções e utilidades diferentes. Deste

modo, foi possível que as crianças refletissem sobre esta prática, permitindo concluir que com esta ação ajudamos o planeta a ficar mais saudável.

Para dinamizar esta atividade e torná-la mais lúdica, fiz 8 ecopontos de cartão, para a realização de um jogo com o grupo. Levei o grupo de crianças para o espaço exterior, e escolhi dois chefes para formarem a sua equipa. Depois das duas equipas formadas, coloquei os três ecopontos para cada equipa e ainda o caixote do lixo indiferenciado, e o mesmo número de imagens plastificadas para representar o lixo orgânico e inorgânico. Neste momento relembramos a função de cada ecoponto, e observamos as imagens que representavam o lixo, refletindo um pouco onde é que cada uma delas deveria pertencer.

Como todos os jogos têm regras, passei a explicar as regras deste jogo, que tinha o nome de “Quem sabe reciclar?”, as regras consistiam em as crianças de cada equipa formarem duas filas; cada equipa tinha um monte de lixo para colocar nos ecopontos; cada criança, de cada equipa tinha de correr até ao monte de lixo da sua equipa, escolher uma imagem e coloca-la no ecoponto correspondente; de seguida, teria de voltar para a fila, batendo na mão do colega que se seguia. O jogo acabou quando as equipas recolheram todo o lixo.

Depois do lixo recolhido, as crianças sentaram-se no chão, ainda divididas pelas suas equipas, e os chefes tiveram a função de retirar o lixo de cada ecoponto para verificarmos todos se estava ou não correto. No fim, ganhou a equipa que conseguiu reciclar corretamente o maior número de lixo (imagens).

No domínio da matemática, resolvi trabalhar um material bastante conhecido, o geoplano. Este material é feito de plástico, com a forma quadrangular, constituído por pregos, onde é possível prender elásticos, sendo possível assim trabalhar vários conteúdos. Distribui o Geoplano e material não estruturado, para trabalhar em conjunto com o mesmo. Depois de explorar as características do material, optei pela estratégia do itinerário, realizando assim um percurso com os elásticos, pedindo para colocar o João (imagem de menino plastificada) no canto superior esquerdo, para que este conseguisse chegar à Maria e aos ecopontos (imagens plastificadas), que pedi para que colocassem as mesmas no canto inferior direito.

Expliquei ainda às crianças que cada espaço entre os pregos correspondiam ao número de passos que o João ia dar. Ao longo do itinerário, contei uma história, e fui dando pistas às crianças, através de perguntas que desenvolvem o cálculo mental e que apelam à memória, o que permitiu que existisse sempre um bom fio condutor. À

medida que ia dizendo os passos, ia circulando pela sala, para ajudar algumas crianças que colocavam o elástico na posição errada.

Como material de apoio, não estruturado, para além das imagens plastificadas dos meninos e dos ecopontos, distribuí ainda às crianças pássaros e flores em goma E.V.A. A sua utilização permitiu, que, ao longo do percurso, criasse situações problemáticas onde as crianças explorassem este material.

Inferências | Fundamentação teórica

O método de leitura João de Deus baseia-se, sobretudo, num processo gradual assente no raciocínio lógico. A palavra é considerada como uma unidade global, sendo uma ferramenta linguística que permite o dinamismo verbal. Ruivo (2009) sustenta:

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

Neste momento da cartilha maternal, é possível trabalhar conteúdos como a estimulação da leitura, o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da expressão oral como o da consciência fonológica, isto porque para além de ajudarmos a criança a ler, a criança após a leitura, aprende o significado da palavra que leu, pensa em sinónimos, contextualiza, formando uma frase com essa palavra, pode fazer rimas com palavras com as mesmas terminações, entre outras variadas estratégias que, nós, enquanto futuros educadores, podemos utilizar para desenvolver estes conteúdos.

Em relação à postura do professor, Morgado (1997, p. 15) afirma que “cada professor, procura desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e potencie condições favoráveis à definição de percursos bem sucedidos para todos os alunos.”

Deste modo, cada criança será bem sucedida, uma vez que lhes foram proporcionadas as atividades em condições favoráveis e no tempo correto.

Assim, este método apresenta as dificuldades da língua portuguesa segundo uma progressão pedagógica. Todas as estratégias e métodos, que adotei no decorrer desta atividade, implicaram alguns fatores que todos os educadores/professores têm em conta e influenciam as suas aulas, como refere Morgado (1997):

As estratégias e métodos utilizados pelo professor constituem-se, como algo que é operacionalizado de uma forma extremamente individualizada, uma vez que reflecte a influência de um conjunto complexo de factores que sobressaiem:

-o grupo de alunos; -o programa; -o estilo pessoal do professor e o seu sistema de valores e opções em termos de cultura pedagógica; - o contexto de funcionamento. (p.17)

Portanto, há que conciliar todos estes fatores, na medida em que contribuem para o bom funcionamento das atividades com o grupo de crianças, grupo este que é heterogéneo e tem necessidades diferentes.

O objectivo do jogo que realizei com o grupo sobre a reciclagem, não passava apenas por relembrar e consolidar os conteúdos que tínhamos abordado anteriormente de forma mais lúdica, mas também oferecer às crianças um momento de atividade física, onde pudessem estar em contato com o seu corpo e com os fatores que a rodeiam, o espaço e os outros. A atividade física proporciona às crianças um desenvolvimento, não só a nível motor como, também a nível das suas expressões. Segundo Cordeiro (2008):

a prática de desporto em grupo prepara a criança para uma maior aceitação da diferença e para o ideal altruísta de “construir algo em comum”, para saber “dirigir” as derrotas sem agressividades ou desânimo e, desde que bem orientado, para uma competitividade sadia e estimulante, com o absoluto respeito pelas regras do jogo e pelo adversário. (p.434)

Para Hohmann (s. d., citado por Zabalza, 1998), “as atividades de Educação Física permitem que a criança aprenda a movimentar-se de diversas formas, desenvolvendo a coordenação motora e o conhecimento do seu corpo. Estas aprendizagens assentam, igualmente, no desenvolvimento cognitivo e social da criança.” (p.203). Através de diferentes atividades, a criança aprende a conhecer melhor o seu corpo, a interiorizar a sua imagem, a relacionar-se com os outros e, acima de tudo, a criar hábitos de vida saudáveis.

Relativamente à matemática, o Geoplano é um material bastante apelativo e, normalmente, as crianças gostam de o explorar e dinamizar as atividades com este material. Damas et al. (2010) referem que o Geoplano é um material manipulativo estruturado composto por “tabuleiros e pregos (pinos), com uma determinada disposição, de modo a que se possam prender elásticos, de cores variadas, o que torna o material não só mais aliciante como também proporciona uma maior objectividade na exploração dos conteúdos programáticos.” (p. 87) A realização de um itinerário desenvolve, não só as noções espaço temporais, como também a contagem. Alsina (2004) defende que o Geoplano possibilita “resolver uma infinidade de problemas geométricos, usando a visualização, o raciocínio espacial e a modelização geométrica.” (p. 69)

Desta forma, é possível realizar inúmeras atividades com este material, com vista a desenvolver tais capacidades.

1.2.7 Relato de estágio 7 (dezembro de 2016)

A festa de natal é um momento muito importante não só para as crianças, como para toda a comunidade escolar. Normalmente as crianças demonstram bastante entusiasmo em participar nos eventos proporcionados pela escola, tendo em conta que, neste dia, os pais e alguns familiares estão presentes para as ver atuar. É importante também referir a presença dos pais e a sua colaboração neste tipo de eventos, pois alguns ajudam bastante e envolvem-se com muito empenho e dedicação

Algumas horas do estágio no mês de dezembro foram dedicadas aos últimos ensaios e aos preparativos para a festa de Natal, onde ajudei na execução dos fatos das crianças, adereços, cenários, etc.

Nos preparativos da festa, houve uma colaboração bastante ativa nos ensaios das crianças, da parte de todas as estagiárias, ajudando as educadoras na orientação dos alunos e organizando as posições das crianças.

No dia da festa todas as crianças estavam animadas, e as educadoras, professoras e estagiárias ajudaram as crianças com todos os preparativos para começar a festa, enquanto os familiares esperavam ansiosamente. Todas as valências cantaram músicas de Natal, ensaiadas com o seu professor de música ao longo do período e fizeram uma dramatização, também bastante ensaiada e construída pelas educadoras da educação pré-escolar.

Inferências | Fundamentação teórica

O ambiente que se gera nestes momentos de festa é de harmonia, afeto e cooperação, sendo de todo benéfico para a motivação e êxito das crianças. Morgado (1999) refere que este “registo positivo poderá influenciar as expetativas dos pais face à escola e aos seus próprios filhos (...)”, porque “expetativas positivas constituem-se como contributos importantes para o sucesso dos percursos educativos.” (p. 80)

A escola e a família são dois vetores paralelos que possuem um objetivo em comum, a formação equilibrada da criança. Deste modo, destaca-se a relevância de uma proximidade e cooperação constantes entre estes dois meios, em que a comunicação está presente e incide em assuntos do interesse da criança.

As festas têm um papel relevante nas escolas, pois possibilitam a todas as crianças participar, desempenhando uma determinada tarefa, que na sua generalidade

é lúdica, e que integra uma ação conjunta respeitante ao grupo. De acordo com Aguera (2008), as “festas e celebrações constituem atos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças.” (p. 73)

A escola, ao organizar estes eventos culturais está a transmitir valores às crianças, a envolvê-las num ambiente de diversão e cooperação entre todos os membros.

A festa de Natal é um momento muito importante para as crianças, pois para além de colocarem em prática todos os momentos intensivos de treino para este grande dia, contam também com a presença de alguns familiares, que assistem ansiosamente ao seu desempenho, criando nas crianças motivação para desempenhar o seu papel de aluno com sucesso, sentindo-se, deste modo, seguras com a presença e colaboração dos pais no seu meio escolar. No que se refere ao meio familiar, Morgado (1997) sustenta que:

Os aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos. Esta importância reconhecida filia-se, entre outros aspectos, no entendimento de que a educação funciona num contexto sistémico em que todos os intervenientes desempenham papéis concorrentes concertadamente para que o sistema funcione de forma equilibrada. (p.78)

Assim, importa salientar a importância da relação que os pais têm com a escola, cujo fator influencia bastante na forma de como o trajeto dos seus filhos decorre ao longo do percurso escolar.

1.2.8 Relato de estágio 8 (janeiro de 2017)

Neste mês o estágio foi realizado com outro grupo de crianças, desta vez com 4 anos de idade. É de destacar a enorme disponibilidade que estas crianças dispõem para ouvir histórias, para além de demonstrarem bastante interesse relativamente às outras áreas de ensino.

A educadora deste grupo é bastante atenta aos pormenores, e gosta que as crianças apreciem e disfrutem todos os momentos de aprendizagem. Neste dia contamos com a visita de uma grande escritora ao jardim escola, Luísa Ducla Soares, esta autora é presença assídua nos jardins escola, e já é recebida com grande ternura e reconhecimento por parte de todas as crianças. Depois de um diálogo caloroso com as crianças, a escritora falou dos seus livros, trocou ideias com as crianças, ouviu as

suas partilhas e vivências e como não podia deixar de acontecer, contou algumas histórias de um ou dois dos seus livros.

Depois deste momento, as crianças foram ao recreio, comer o reforço matinal, e brincar livremente no espaço exterior com os seus divertimentos.

Inferências | Fundamentação teórica

A leitura de histórias no jardim-de-infância deve ser uma prática presente, uma vez que tem também como objetivo promover a leitura. No seguimento desta ideia, Magalhães (2008) refere:

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

Assim, através de estratégias de leitura e da corrente prática da mesma, é possível estimular as crianças e desenvolver o seu gosto pela leitura.

A meu ver, um educador tem que proporcionar sempre estes momentos à criança, o espaço e a hora do conto são bastante importantes, e parte de nós incentivarmos a criança para a leitura, mas também para o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. A forma como se interpreta uma história, as inflexões de voz, uma boa entoação, a expressão facial, o suspense, são algumas estratégias muito importantes que devemos considerar, quando lemos ou contamos uma história às crianças.

O momento da leitura é um dos momentos muito importantes para as crianças em idade pré-escolar; autores como Lopes (2006) defendem que as crianças devem ter “um contacto sistémico com os livros e a leitura”, para se promover “o conhecimento das relações entre a fala e a escrita, bem como o gosto pelos livros e a consciência de que estes contêm conhecimentos, saberes e afetos indispensáveis ao desenvolvimento humano.” (p.18)

Na minha opinião, este tipo de atividades realizadas com as crianças são bastante importantes, visto que lhes permitem sair da rotina e observarem diferentes formas de ouvir histórias. As histórias são bastante necessárias nas vidas das crianças, uma vez que apelam às suas emoções, e permitem-lhes entrar no mundo do faz de conta, motivando e desenvolvendo a imaginação de cada uma. Ao mesmo tempo, proporciona às crianças momentos calmos porque estão concentrados e não querem perder o fio condutor da história, e também divertidos, pois por norma são momentos de euforia e ansiedade, por estarem à espera do inesperado.

Segundo a opinião de Mata (2008), é fundamental, nesta faixa etária, que se desenvolvam “atitudes positivas e prazer face à leitura.” Para tal, é necessário proporcionar às crianças “momentos de leitura agradáveis e positivos.” (p. 84) Deste modo, na dinamização da leitura procura-se incentivar a curiosidade das crianças de forma a atrair a sua atenção “antes, durante e depois da leitura, procura-se, também, “associar a leitura” da história a um momento lúdico, envolto em magia, em que as crianças também eram protagonistas. (p. 85)

Deste modo, as histórias visavam proporcionar às crianças momentos lúdicos, dinâmica e, sobretudo, que contribuía para desenvolver o seu sentido da leitura.

Estas e outras estratégias contribuem, portanto, não só para captar a atenção das crianças como também para estimular o interesse pela leitura e a participação na conversa decorrente. Desta forma, a criança sente motivação e também algum estímulo para querer participar e partilhar a sua opinião e, mais uma vez, cabe ao educador/professor valorizar e reforçar positivamente a opinião partilhada pela criança ao resto da turma. Morgado (1997, p.38) refere que “parece fundamental que os professores procurem construir representações positivas sobre a totalidade dos seus alunos, bem como se torna necessário o desenvolvimento de expectativas positivas sobre os alunos e sobre as suas capacidades”.

Assim sendo, há que fomentar no aluno a valorização das suas capacidades, elogiando a sua participação voluntária nas atividades e neste sentido, acaba-se também por desenvolver uma relação mais próxima entre professor-aluno, visto que partilham ideias e estabelecem um bom elo de comunicação. Referente à relação professor-aluno, Morgado (1997, p. 38) aclara ainda que “este último sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positiva face aos seus esforços de aprendizagem.”

Ou seja, a criança ganhará confiança e sentir-se-á mais confortável, se sentir, da parte do professor, o estímulo que necessita para se esforçar e empenhar-se nas suas aprendizagens.

Depois da receção da escritora Luísa Ducla Soares, as crianças foram para o recreio, onde brincaram livremente. As vivências, proporcionadas pelo ato de brincar, provocam nas crianças sentimentos de prazer. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “as neurociências referem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender.” (p. 48) Jensen (2002) acrescenta também que “as experiências sensorio-motoras”, como as brincadeiras ou jogos, “são enviadas diretamente para os centros de prazer do cérebro.” (p. 133) Ao brincar, as crianças entram no mundo do faz de conta, desenvolvendo a sua imaginação. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “brincar é uma forma de

entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.” (p. 49) Assim, o ato de brincar na vida das crianças é fundamental, para que cresçam de forma equilibrada e saudável.

1.2.9 Relato de estágio 9 (fevereiro de 2017)

Neste dia, a educadora do grupo dos 4 anos, como habitualmente, elaborou várias atividades lúdicas e dinâmicas na área do conhecimento do mundo, sobre a água, demonstrando e comprovando que é incolor, insípida e inodora. Antes de começar qualquer atividade, a educadora tem o cuidado de organizar o espaço e o grupo referente às estratégias que vai utilizar. Organiza as crianças para que todas acompanhem e visualizem as atividades, e entre elas, divide-as, de forma, a que as mais conversadoras não fiquem perto umas das outras.

A postura da educadora, tal como a sua expressão e a forma de comunicar com as crianças é bastante agradável, conseguindo conciliar o afeto e a ternura no tom da sua voz, ao mesmo tempo que assume uma posição onde consegue manter o respeito e a ordem, não deixando alongar certos tipos de comportamentos que não sejam aceitáveis.

É também importante de salientar que a educadora, para além de mostrar vários materiais e de utilizar vários recursos para abordar e explorar o tema com as crianças, parte sempre das conceções alternativas das mesmas. Não há nenhum momento em que a educadora não queria saber a opinião das crianças, e que não apele aos seus conhecimentos, experiências e vivências, colocando questões como: “O que observas?”; “O que te faz lembrar?”, “O que achas que vai acontecer?”; “O que acabou de acontecer?”; “Porque é que achas que aconteceu de determinada maneira?”; “E se eu fizer desta maneira, o que poderá acontecer?”. Desta forma é possível a educadora perceber o que cada criança pensa acerca de determinado assunto, conseguindo assim desmistificar, e abordando e inserindo, seguidamente, os conceitos corretos e a verdadeira explicação dos acontecimentos.

Na parte da tarde, foi possível observar também uma atividade de estimulação à leitura com uma estratégia diferente e bastante interessante. A educadora colocou uns cartões no centro da roda, estes cartões tinham imagens de personagens, locais, objetos e algumas ações/acontecimentos. Com esta atividade a educadora pediu que as crianças contassem um conto em conjunto, de forma livre e sem orientar o seguimento da história, usando apenas o auxílio dos cartões que tinham no centro da roda e algumas memórias dos contos que a educadora já tivesse contado às crianças

anteriormente. As crianças participaram ativamente e envolveram-se de tal maneira, que conseguiram contar um conto, com um fio condutor, explorando o início (introdução) do conto, o desenvolvimento e o fim (conclusão).

Inferências | Fundamentação teórica

Na Área de Conhecimento do Mundo, com a realização de várias experiências com a água, as crianças foram relembando e descobrindo novas características deste líquido. Para Martins *et al.* (2009), é importante que as crianças tenham contacto com as ciências desde muito cedo “inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia.” (p.12), para que mais tarde ganhem o gosto pela Ciência.

Considera-se então que, conforme a criança vai desenvolvendo a sua curiosidade e desejo pelo que a rodeia, vai formando as suas opiniões em relação ao que vivencia, construindo assim as suas próprias explicações. Ainda em relação à criança, Martins et al. (2009, p. 12) afirmam que “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam elas naturais ou induzidos.”

Por isso, a partir da observação que a criança faz, ela constrói e realiza a sua ideia, formando assim a sua opinião.

Algumas estratégias adotadas pela educadora ajudam positivamente na concretização das atividades, uma vez que a sala está estruturada de uma certa maneira e a educadora altera o espaço sempre consoante as suas necessidades, criando assim estratégias de organização do grupo turma muito bem conseguidas. Em relação ao grupo turma, Morgado (1997) sustenta o seguinte:

O funcionamento dos grupos contribui de forma significativa para o funcionamento de cada um dos seus elementos. Assim a observação e conhecimento da dinâmica de relacionamento interpessoal do grupo turma e o estatuto e papel de cada aluno constituir-se-ão como elementos importantes e informadores das metodologias de gestão da sala de aula a mobilizar. (p.22)

Desta forma, a gestão da sala de aula passa pela boa organização e pelo conhecimento da personalidade de cada aluno e seu comportamento, conhecimento esse que vamos adquirindo ao longo da nossa prática.

Em relação à comunicação entre o educador e os alunos, penso que é muito importante, pois é a partir dela que nos apercebemos do que as crianças realmente

sabem e, ao comunicarem, estão a estruturar o pensamento e a criar um fio condutor do que querem dizer. Morgado (1997) refere que:

É de reforçar a ideia de que se torna necessário estimular permanentemente a comunicação nos alunos, evitando que, pela explicitação de juízos de valor acerca da maior ou menor competência demonstrada, estes tendam a desenvolver mecanismos inibitórios dos comportamentos de comunicação. (p.36)

Morgado (1997, p.36) reforça que “por outro lado, importa relembrar o papel preponderante que a comunicação, nomeadamente a verbal, desempenha na estruturação do pensamento e na organização dos comportamentos”.

Por isso, devemos estimular a comunicação dos alunos até para recorrer às suas concepções alternativas. No caso da área do Conhecimento do Mundo, a educadora recorre sempre às concepções alternativas das crianças, para só depois dar a verdadeira explicação e os conceitos corretos, pois, segundo a ideia do construtivismo, devemos apelar às vivências das crianças e valorizar as suas ideias já formadas, para assim conseguirmos desmontar os conceitos errados, e mostrar os verdadeiros. Portanto, devemos valorizar as concepções alternativas dos alunos, ou seja, valorizar ideias que não estão propriamente corretas, mas que fazem sentido para as crianças.

No ponto de vista de Capachuz (1995, citado em Martins *et al*, 2007, pp. 28-29), designam-se por Concepções Alternativas, as “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”.

Assim, torna-se importante salientar a importância que as ideias e opiniões das crianças refletem nestes momentos, porque para além de tornar a aula mais dinâmica, conseguimos partir sempre do conhecimento da criança, porque a mesma, apesar de a sua ideia não ser a correta, apresenta sempre uma explicação, que para ela faz sentido. Deste modo, Martins *et al*. (2007) afirmam que:

O conhecimento acerca das concepções alternativas pode ser, recorrendo à sistematização feita por Furió, Solbes e Carrascosa (2006), resumido do seguinte modo:

- Os alunos, quando chegam à escola, são detentores de várias CA's, muitas das quais apresentam uma lógica interna apreciável;
- As CA's são persistentes e não são ultrapassadas com estratégias de ensino tradicionais;
- As CA's apresentam um certo isomorfismo com concepções de cientistas vigentes em épocas anteriores;
- As CA's dos alunos interagem com aquilo que se ensina na escola. (p.29)

Portanto, tudo o que os alunos sabem e trazem consigo vai influenciar a sua aprendizagem e o educador deverá ter este aspeto em consideração no planeamento e desenvolvimento das atividades

Os contos possuem um papel essencial na iniciação literária das crianças, que começa por ser efetuada a partir da mediação oral, muito antes de a criança aprender a ler. Contar, em boas condições, contos às crianças, aumenta as hipóteses de as transformar em “bons leitores”. (Traça, 1992, p. 116) Os contos tradicionais assumem um papel importante na vida das crianças e “o interesse e o desejo das crianças que foram desde cedo despertadas para o imaginário” dirigem-se para os momentos em que usufruem dos mesmos, sendo através dos livros, dramatizações, etc. “Através dos contos pode nascer nas crianças o gosto da leitura pela leitura.” (Traça, 1992, p. 119)

A atividade realizada comportou uma dimensão lúdica, proporcionando às crianças um momento de diversão, que envolveu o seu imaginário, e uma dimensão pedagógica, pois, a partir da reflexão do conto, foi possível levar as crianças a consciencializar-se do valor moral da sua mensagem. Traça (1992) refere que os contos “são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa.” (p. 87) Guerreiro (citado por Traça, 1992) realça que os contos “exercem de modo atraente a sua função moralizadora, advertem sem magoar, são a moral viva em ação, o vasto palco da vida (...).” (p. 87)

O educador deve oferecer às crianças oportunidades de contato com os contos, captando a sua atenção e enriquecendo a sua vida através do valor formativo.

1.2.10 Relato de estágio 10 (fevereiro de 2017)

Nesta manhã, para além da conversa habitual da roda, onde a educadora deseja às crianças um bom dia, e onde vão, também, esperando alguns alunos que vão chegando, a educadora, depois de esperar algum tempo, disse às crianças para se sentarem nas mesas. À frente das crianças estavam algumas peças do Cuisenaire, onde a educadora foi colocando algumas questões, como por exemplo, que nome tem este material, as peças são todas iguais, pedindo assim as diferenças delas.

Depois das perguntas habituais para introduzir o material, pediu às meninas para fazerem uma escada crescente de peças pares e aos meninos uma escada decrescente com peças ímpares, pedindo de seguida para lerem as escadas por cores e por valores. De seguida, realizou uma situação problemática, onde pediu a um aluno para colocar, no quadro, os dados, a indicação e a operação, enquanto os outros alunos iam colocando as peças na horizontal, lado a lado, correspondentes aos

valores que a educadora ia referindo, para depois colocarem por baixo a peça com o valor igual ao das duas somadas anteriormente.

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

Inferências | Fundamentação teórica

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

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

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

Caldeira (2009) sustenta que este material foi “concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta nas mãos dos alunos.” (p.126) De acordo com Alsina (2004, citado por Caldeira (2009), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a ação mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos.” (p.33) Destaca-se, portanto, que os materiais “funcionam como mediadores,”

conduzindo a criança à construção mental das “representações abstratas dos conceitos que concretizam”. Neste sentido, o recurso a materiais possibilita o desenvolvimento do “raciocínio matemático e a capacidade das crianças desenvolverem problemas no quotidiano. (Caldeira, 2009, p. 31)

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

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

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

Capítulo 2

Planificação

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: fundamentação teórica relativa à planificação do ensino, seguindo-se a apresentação de 3 planificações referentes à Área de Conhecimento do Mundo, outra alusiva ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, ao domínio da Matemática. Neste capítulo também apresento a fundamentação teórica dos componentes/conteúdos, estratégias e recursos nas planificações.

Em anexo encontram-se as propostas de atividade, bem como fotografias de algumas aulas e do material correspondente.

2.2. Fundamentação Teórica

A planificação baseia-se na preparação prévia e realização de um plano de ação, que tende atingir determinados fins. Podemos dizer que existem três tipos de planificações em termos temporais: as planificações a curto, médio e longo prazo. Nas planificações a curto prazo, Arends (1995, p.59) aclara que “normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação”.

As planificações a médio prazo dizem respeito às unidades didáticas e caracterizam-se por serem planificações mais críticas do que as planificações diárias. Para Arends (1995, p.59-60), este modelo baseia-se em “uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico”. Acrescenta ainda que “o plano da unidade associa num conjunto, uma série de objetivos, conteúdos e atividades que o professor tem em mente”.

Relativamente às planificações anuais, Arends (1995, p.60) refere que os professores enfrentam momentos críticos, pois “dada a incerteza e complexidade de muitas das escolas, não podem ser elaboradas com a precisão dos planos diários ou de unidade”. Estes planos de longo prazo circulam à volta da capacidade de incluir três aspetos: os temas e atitudes gerais, a matéria a dar e os ciclos do ano letivo. Só atendendo a estes três aspetos se poderá chegar a uma planificação eficaz.

Na perspetiva referente à planificação, Zabalza (2000, p.47) afirma que “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”. Desta maneira, segundo Yinger (citado por Zabalza, 1994, p.45), existem três operações básicas ao

nível do ensino, sendo estas a planificação, a ação e a reflexão. Segundo este autor, a planificação representa a base na qual se fundamenta a ação do docente, sendo a primeira etapa no desenvolvimento da sua atividade prática. Assim, ainda Yinger (citado por Zabalza, 1994, p.45) defende que a planificação assenta no “desenvolvimento das estruturas para conseguir a ação dirigida a metas.” Portanto, conforme as suas intenções pedagógicas, o docente planeia, antecipadamente, a sua ação. Escudero (citado por Zabalza, 2000) sistematiza assim a planificação:

Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (p. 48)

Quando o professor planifica, reflete sobre a sua prática, recorrendo às suas capacidades e aos seus conhecimentos, definindo assim um plano de atuação. Yinger (citado por Zabalza, 1994, p.46), afirma que “o essencial da prática é pôr o conhecimento em funcionamento, usar o que se conhece para a realização de algo”, desta forma, parte-se do conhecimento do professor, para pôr em prática a realização das atividades. Outro autor, Zeichner (1993, p.20), defende o conceito de professor como “prático reflexivo”, sendo a reflexão um processo que ocorre antes da ação, quando o professor reflete sobre a sua planificação, depois da ação e, também, de certo modo, durante a ação.

O docente, ao planificar, analisa detalhadamente as suas teorias práticas, impulsionando, assim, um ensino reflexivo, permitindo a contribuição para o sucesso do ensino e da aprendizagem. Zeichner (1993, p.22) esclarece que “o termo ensino reflexivo consiste no meio dos professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sobre a ação e na ação”, assim, não basta apenas refletir sobre a ação, como há que também criticar e desenvolver as nossas teorias práticas.

A planificação deve ser realizada pela escola, enquanto equipa de docentes ou pelo professor, sendo esta direcionada para o contexto de cada grupo ou turma. Desta forma, Arends (1995) defende que a planificação feita pelo professor é (...) a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”. (p. 44) A ação pedagógica do docente implica o trabalho de planeamento, previsão, pesquisa de materiais, definição e adaptação de estratégias, partilha com outros docentes para reflectir, aprender e melhorar o trabalho das atividades letivas.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação do domínio da Matemática

Quadro 4 – Planificação do domínio da Matemática

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de atividades			
Escola: Jardim-Escola		Estagiário(a): Susana Martins	
Orientador(a) cooperante: A		Ano: MPE	
Faixa etária: 3 anos		N.º: 9	
Data: 25/10/2016			
Domínio da Matemática			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	Noção de: - Tamanho - Cor - Quantidade; - Adição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuir, previamente, o material por cada mesa; ▪ Sentar as crianças nos respetivos lugares; ▪ Questionar sobre as características do material, fazendo perguntas dirigidas: <ul style="list-style-type: none"> - O que observas? Os frutos são todos iguais? Quantos tipos de frutos diferentes observas? Quantas cores conseguem observar? ▪ Fazer exercícios de cálculo mental: <ul style="list-style-type: none"> - Que fruta comeu a lagarta na segunda-feira? Comeu só uma peça ou mais? <u>tira</u> a quantidade de frutos que a lagarta comeu na terça-feira, quantas peças de fruta comeu? Na quarta-feira comeu mais uma peça de fruta do que no dia anterior, quantas comeu? Ao fim dos três dias <u>quantas peças de fruta comeu a lagarta?</u> 	Material não estruturado (imagens de frutos plastificadas) Lagarta feita em goma E.V.A. dividida em 5 partes correspondentes a cada dia que a lagarta ingeriu frutos.
11:30			

Os componentes desta planificação, noção de tamanho, cor, quantidade e de adição, enquadram-se na área de comunicação e expressão, domínio da matemática, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Destaca-se a importância de trabalhar estes componentes com as crianças em idade pré-escolar, uma vez que nas OCEPE, algumas das aprendizagens a promover no domínio da matemática referentes aos números e operações, passam por “identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.)” bem como “resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.” (Silva et al., 2016, p.80)

Em relação às estratégias propostas para esta planificação, destaco a importância de “questionar sobre as características do material, fazendo perguntas dirigidas”. Todo o material deve ser explorado a partir de questões, estimulando assim a capacidade de observação e interpretação das crianças. Vasconcelos (2005, p.81) realça a importância das questões “na promoção do pensamento”. Nisbet (citado por Cardoso et al., 1996) refere que “o educador deve colocar questões que levem os alunos a pensar (refletir) e explicar o seu pensamento.” (p. 75)

É importante confrontar as crianças com situações práticas que lhes permitam perceber se a sua forma de pensar está correta, e caso não esteja, ser possível esclarecer de forma clara o objectivo pretendido. Vasconcelos (2005, p.79) afirma que as “crianças necessitam de oportunidades e de encorajamento para comunicarem as suas ideias (...), para as tornarem explícitas e disponíveis de forma a serem alteradas e desenvolvidas.”

Outra estratégia que considero importante é a de “ fazer exercícios de cálculo mental”. Segundo Castro e Rodrigues (2008), as “competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em simultâneo com as suas competências de contagem.” (p. 29) Deste modo, é evidente a importância dos materiais não estruturados como suporte das ações mentais das crianças.

Relativamente aos recursos utilizados, tanto o material não estruturado (frutos plastificados) como a lagarta dividida em 5 compartimentos, permitiu que as crianças trabalhassem a contagem e efectuassem os cálculos implícitos à operação de adição, chegando assim aos resultados. De acordo com Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009), “não é a manipulação em si, que é relevante na aprendizagem matemática, mas sim a ação mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os diferentes materiais nas suas mãos.” (p.33) Destaca-se, portanto, que os materiais “funcionam como mediadores,” conduzindo a criança à construção mental das “representações abstratas dos conceitos que concretizam”. Neste sentido, o recurso a materiais possibilita o desenvolvimento do “raciocínio matemático e a capacidade das crianças desenvolverem problemas no quotidiano. (Caldeira, 2009, p. 31)

2.3.2. Planificação da área do Conhecimento do Mundo

Quadro 5 – Planificação da área do Conhecimento do Mundo

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de atividades			
Escola: Jardim-Escola		Estagiário(a): Susana Martins	
Orientador(a) cooperante: A		Ano: MPE	
Faixa etária: 3 anos		N.º: 9	
Data: 25/10/2016			
Área do Conhecimento do Mundo			
Hora	Componentes/Conteúdos	Estratégia	Recursos
14:30	Os frutos	<ul style="list-style-type: none"> Levar as crianças à casa de banho para lavarem as mãos; Organizar as crianças em U nas cadeiras, dispondo-as de forma a visualizarem a mesa onde terei os frutos; Abordar brevemente a importância de comer fruta; Observar as diferenças dos frutos tanto no seu exterior (casca) como no interior (semente); Mostrar diferentes frutos para que as crianças toquem e cheirem; Sentar as crianças nos seus <u>respetivos</u> lugares; Distribuir por 2 mesas quartos de fruta e facas sem serrilha, para cortarem em pedaços mais pequenos. Distribuir por outras 2 mesas recipientes com água para as crianças lavarem a fruta; Fazer uma salada de fruta com o grupo; Levar as crianças à casa de banho e, de seguida, para a cantina, para comerem a salada de fruta. 	Frutos variados (maçã, pêra, ameixa, morango, laranja e banana) Facas e taças de plástico Recipiente para fazer a salada de fruta Toalhas individuais de plástico
15:30		Toalhinhas	

A componente desta planificação, os frutos, enquadra-se na área do Conhecimento do Mundo, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

É importante que o educador desenvolva e enriqueça os conhecimentos das crianças, criando estratégias que desenvolvam as suas aprendizagens e que respondam às suas questões. De acordo com Moreira e Oliveira (2005), “as crianças pequenas formulam com naturalidade questões sobre o que observam” e “querem saber muitas coisas sobre aquilo que as rodeia.” (p. 61)

A estratégia de “levar as crianças à casa de banho para lavarem as mãos” é bastante importante uma vez que o momento da higiene faz parte da rotina diária da criança. Este momento não se encontra definido nos horários, mas é definido pelos docentes. Segundo Cordeiro (2008, p. 106), “os padrões de comportamento de lavagem das mãos começam a ser interiorizados com a educação para a utilização da sanita e consolidam-se por volta dos 9-10 anos”.

Antes da realização de uma atividade, é importante ter o cuidado de levar, antecipadamente, as crianças à casa de banho. Nesse momento é essencial que o adulto ajude e apoie a criança a criar hábitos de higiene, de modo a que, ao crescer, ela se torne autónoma na realização desta tarefa básica da vida de um ser humano. O momento em que cada criança cuida da sua higiene é de extrema importância, pois, como esclarece Cordeiro (2010):

(...) variando muito de criança para criança (e de idade para idade), há um elo comum: o desenvolvimento da autonomia [...]. Sente-se o gosto em ser crescido e a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo. Por outro lado, aprende-se que depois das actividades ou de fazer xixi, as mãos devem ser lavadas (p. 373).

Outra estratégia adotada, foi a de “organizar as crianças em U nas cadeiras (...)”. Em relação à organização do espaço, Morgado (1997, p.59) relata que “sugere-se que desde o princípio, os alunos sejam envolvidos na gestão e organização do espaço, o que facilitará a sua adesão, na medida em que tornará mais significativa e afetiva a organização que se conseguir.”

Em síntese, é necessário que o educador/professor estruture e organize o espaço, para que consiga alcançar sempre o melhor resultado no que diz respeito à concentração das crianças.

Os recursos utilizados na atividade permitiram que as crianças aprendessem não apenas na teoria, de forma expositiva, mas também na prática, uma vez que participaram ativamente ao longo de toda a atividade. Segundo Roldão (2003, citado em Abreu, 2005), “ensinar é fazer com que alguém aprenda, é pôr em prática uma

didática ativa.” (p. 16) Roldão (2003) reforça esta ideia, defendendo que “não basta verificar que o aluno sabe um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador.” (p.44) Esta autora acrescenta que se trata de “ensinar como ato de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina.” (p. 48)

Deste modo, realizar as atividades, na prática, permite um maior domínio dos conhecimentos.

2.3.3. Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 6 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de atividades			
Escola: Jardim-Escola		Estagiário(a): Susana Martins	
Orientador(a) cooperante: B		Ano: MPE	
Faixa etária: 4 anos		N.º: 9	
Data: 22/09/2016			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
11:20	Estimulação da leitura Enriquecimento do vocabulário Desenvolvimento da expressão oral Desenvolvimento da consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças em roda no chão; Ler a história “A casa da mosca fosca”; Colocar as imagens das personagens no placard à medida que a história é contada; Explorar a história através das imagens e das personagens; Dialogar com as crianças sobre a história e fazer uma breve abordagem sobre os 5 sentidos para saber as concepções prévias e reforçar a importância dos mesmos. 	Livro da história “A casa da mosca fosca”; Personagens da história feitas em goma E.V.A;
11:40			

Os componentes desta planificação, estimulação da leitura, enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento da expressão oral e desenvolvimento da consciência fonológica, enquadram-se na área de comunicação e expressão, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

Destaca-se a importância de trabalhar estes componentes com as crianças em idade pré-escolar, uma vez que nas OCEPE, algumas das aprendizagens a promover no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, referentes à comunicação oral, passam por “compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação” e também “usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). (p.66)

Algumas estratégias desta atividade como “ler a história da mosca fosca” e “colocar as imagens das personagens da história no *placard* (...)” são bastante úteis para o desenvolvimento da consciência linguística e fonológica da criança.

De forma a envolver as crianças, procedi à leitura da história fazendo algumas inflexões de voz e algumas repetições e aliteraões, solicitando, assim, ajuda ao grupo de crianças. Aguera (2008, p.35) considera de extrema relevância o ato de ler histórias. Esta autora defende que o educador deve acompanhar a narração com “gestos”, “encenaões” e “entoaões.”

Explorei também a mensagem da história através do diálogo e do apelo às vivências das crianças. Neste sentido, Martins e Niza (1998, p.88) salientam que as crianças “quando ouvem ler histórias, (...) estão a familiarizar-se com a organização da linguagem escrita e estão a aprender a prestar atenção à mensagem linguística enquanto fonte principal de significado”.

Portanto, destaca-se a estratégia de “dialogar com as crianças sobre a história (...)” também bastante importante, uma vez que a comunicação é o ponto fulcral na relação entre o educador/professor e o grupo. Morgado (1997, p.36) refere que “a eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula. Assim, a forma como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica”.

Desta forma, a relação que se estabelece na sala de aula, traduz-se na maneira como o educador//professor se comunica, organiza e gere face ao grupo.

Ao utilizar o livro como recurso, realizei a dramatização da história, sendo possível brincar com as rimas, emparelhar sons e explorar as repetições das palavras e dos sons. Desta forma, foi possível trabalhar a consciência linguística, promovendo a “consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica)”, segundo as OCEPE. (p.69)

2.3.4. Planificação do domínio da Matemática

Quadro 7 – Planificação do domínio da Matemática

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de atividades			
Escola: Jardim-Escola		Estagiário(a): Susana Martins	
Orientador(a) cooperante: B		Ano: MPE	
Faixa etária: 4 anos		N.º: 9	
Data: 22/09/2016			
Domínio da Matemática			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
11:00	Noção de: – Tamanho – Cor – Quantidade Cálculo mental Orientação espacial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuir, previamente, o material por cada mesa; ▪ Sentar as crianças nos <u>respetivos</u> lugares; ▪ Questionar, fazendo perguntas dirigidas, as características do material – explorar os tamanhos e as cores, como: <ul style="list-style-type: none"> – As peças são todas do mesmo tamanho? Quantos tamanhos diferentes existem? São da mesma cor? <u>Quantas cores consegues</u> observar? ▪ Fazer exercícios de cálculo mental: <ul style="list-style-type: none"> – Tira um par de mãos, <u>quantas mão tiraste?</u> Se eu pedisse meia dezena quantas te faltavam ir buscar? Se juntares as tuas peças com as do teu colega com quantas ficas no total? Na mesa, quantos lábios azuis encontras? Ao todo quantas são as peças pequenas? ▪ Explorar a orientação espacial da folha: <ul style="list-style-type: none"> – Coloca a mão mais pequena no centro da folha; coloca os lábios grandes no canto superior direito; coloca os lábios pequenos ao lado esquerdo da mão pequena. 	Material não estruturado (bocas e mãos em goma E.V.A) Folhas A5 plastificadas
11:20			

Os componentes desta planificação, noção de tamanho, cor, quantidade, cálculo mental e orientação espacial, enquadram-se na área de comunicação e expressão, domínio da matemática, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

Ao trabalhar estas componentes de forma variada, é possível observar as aprendizagens desenvolvidas, quando a criança, como está referido nas OCEPE, “usa correspondência termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto”, “identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse”, “usa os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades” (p.80)

Deste modo, é importante que se utilize estratégias para desenvolver e trabalhar estas componentes. Por isso, “distribuir, previamente, o material por cada mesa” é uma estratégia que cabe ao educador. O educador tem de saber gerir bem o espaço e o seu grupo de crianças, proporcionando uma boa organização do grupo, antes de iniciar qualquer atividade. Em relação à organização do espaço, Morgado (1997, p.59), relata que “sugere-se que desde o princípio, os alunos sejam envolvidos na gestão e organização do espaço, o que facilitará a sua adesão, na medida em que tornara mais significativa e afectiva a organização que se conseguir.”

Ao “explorar a orientação espacial da folha” é possível promover aprendizagens na criança, como a de “localizar objetos num ambiente familiar,

utilizando conceitos de orientação” como é possível observar nas OCEPE, nas aprendizagens a promover no domínio da matemática. (p.83)

Silva et al., 2016, destacam que:

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

2.3.5. Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 8 – Planificação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de atividades			
Escola: Jardim-Escola		Estagiário(a): Susana Martins	
Orientador(a) cooperante: C		Ano: MPE	
Faixa etária: 5 anos		N.º: 5	
Data: 06/12/2016			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
09:30	Estimulação da leitura Enriquecimento do vocabulário Desenvolvimento da expressão oral Desenvolvimento da consciência fonológica Consciência de palavra; Incentivo das tentativas de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar as boas-vindas às crianças; • Explicar às crianças a atividade que vão realizar- Proposta de trabalho para fazer a ligação correspondente entre as palavras e imagens; legendar as imagens com letra bicuda; • Levar um grupo de crianças à cartilha para rever a lição anterior e posteriormente dar a lição do ditongo “ei”; • Realizar atividades diferentes com cada criança da cartilha, para trabalhar a lição dada: <ol style="list-style-type: none"> 1.ª Atividade – dar um saco com palavras para que a criança construa uma frase; 2.ª Atividade – dar um saco com letras móveis, a criança tem que formar a palavra “deitou”, dentro do saco estarão as letras para formular esta palavra e algumas letras intrusas. 3.ª Atividade – escrever no quadro a palavra “deitei” e pedir a um aluno que copie e rodeie os ditongos “ei”; 	Cartilha Maternal; Saco com letras móveis; Saco com palavras móveis; Propostas de trabalho; Quadro e giz.
10:30			

Os componentes desta planificação, estimulação da leitura, enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento da expressão oral, desenvolvimento da consciência fonológica, consciência de palavra e o incentivo das iniciativas de escrita, enquadram-se na área de comunicação e expressão, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar. (Silva et al., 2016)

Destaca-se a importância de trabalhar estes componentes com as crianças em idade pré-escolar, uma vez que nas OCEPE, algumas das aprendizagens a promover no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, referentes ao incentivo das tentativas de escrita, passam por “reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras”, “aperceber-se do sentido direcional da escrita” e “estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral”. (p.74)

“Levar um grupo de crianças à cartilha (...)” é uma das linhas de força, do método de João de Deus, que passa pela ida de grupos homogêneos à Cartilha, em que cada elemento intervém individualmente. No entanto, todos os elementos do grupo se encontram envolvidos na mesma tarefa. O fato de se tratar de uma aprendizagem, permite ao educador, segundo Ruivo (2009), conhecer o “ritmo de trabalho de cada aluno” e desenvolver estratégias conducentes com o seu nível de “evolução e limitações.” A mesma autora refere que as educadoras conscientes de que “aprender a ler requer disponibilidade afectiva, atenção e também esforço”, “estimulam e reforçam as pequenas conquistas” das crianças. (pp. 133-134)

Depois do grupo sair da cartilha, devem ser atribuídas atividades que reforcem a aprendizagem adquirida, por isso é essencial “realizar atividades diferenciadas com cada criança da cartilha (...)”.

Após ter ensinado a nova lição, pedi que as crianças, nos seus lugares, trabalhassem a letra aprendida, estes exercícios ficam ao critério do professor, com o objetivo de não a esquecer. Segundo Deus (1997), “o grupo de alunos vai para o lugar fazer exercícios referentes à mesma letra.” (p. 27) Em relação à postura do professor, Morgado (1997, p. 15), afirma que “cada professor, procura desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e potencie condições favoráveis à definição de percursos bem sucedidos para todos os alunos.”

Deste modo, cada criança será bem sucedida, uma vez que lhes foram proporcionadas as atividades em condições favoráveis e no tempo correto.

Com esta idade, as crianças já começam a ter um contato mais permanente com a aprendizagem da leitura, e como tal, para ensinar através deste método é imprescindível utilizar a “cartilha maternal” como recurso, sendo o mesmo usado todas as manhãs, método este bastante funcional, pois permite uma maior assimilação das letras, devido às regras e valores atribuídos às mesmas.

Para Viana e Teixeira (2002), este método de leitura contempla a “importância da relação afectiva e o respeito pelos ritmos próprios de cada criança (...)” (p. 119) Pode-se afirmar que este método respeita cada criança como ser individual, dotada de características específicas, e prevê desenvolver as potencialidades de cada uma, personalizando a sua aprendizagem.

As “letras móveis” são um ótimo recurso para as crianças utilizarem quando saem da cartilha, e desta forma é possível que as crianças construam palavras adequadas ao seu ritmo de aprendizagem. Pires (citado por Abreu, 2005) afirma que “o trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e consolidação das aquisições.” (p. 33)

Desta forma, é importante que, após a aquisição de conhecimentos, exista algum treino, para que fiquem bem solidificados.

2.3.6. Planificação do domínio da Educação Física

Quadro 9 – Planificação do domínio da educação física

Escola Superior de Educação João de Deus			
Plano de atividades			
Escola: Jardim-Escola		Estagiário(a): Susana Martins	
Orientador(a) cooperante: C		Ano: MPE	
Faixa etária: 5 anos		N.º:5	
Data: 06/12/2016			
Domínio da Educação Física			
Hora	Conteúdos	Estratégia	Recursos
14:30	Jogo: Quem sabe reciclar?	<ul style="list-style-type: none"> • Levar as crianças para o ginásio/recreio; • Dividir o grupo de crianças em duas equipas; • Mostrar os diferentes ecopontos e relembrar a sua função; • Observar as imagens que representam o lixo espalhado em dois montes; • Explicar as regras do jogo: <ul style="list-style-type: none"> - Formar duas filas com as duas equipas; - Cada equipa tem um monte de lixo; - Cada criança de cada equipa corre até ao monte do lixo da sua equipa; - Escolher uma imagem e colocá-la no ecoponto correto; - Voltar para a fila, batendo na mão do colega para que este faça o mesmo; - Acaba o jogo quando as equipas recolherem todo o lixo; - Ganha a equipa que conseguir reciclar corretamente o maior número de lixo (imagens). 	8 caixotes de cartão para representar o caixote do lixo indiferenciado e os 3 ecopontos; Imagens plastificadas para representar o lixo orgânico e inorgânico.
15:15			

A componente desta planificação, o jogo: “quem sabe reciclar?”, enquadra-se na área de comunicação e expressão, domínio da educação física, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar. (Silva et al., 2016)

O jogo é uma forma de brincar e de divertimento, e quando usado como mediador de conhecimento, o mesmo facilita e possibilita a aprendizagem. É através do jogo que a criança faz construções da realidade, reproduzindo e recriando o mundo à sua volta.

Destaca-se a importância de realizar atividades lúdicas com as crianças, como o jogo, uma vez que nas OCEPE, é referido que “na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação física, o jogo constitui um recurso educativo que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses e motivações das crianças.” (p.48)

Os jogos contribuem para a motivação da criança e para a promoção de boas atitudes, motivação esta que parte do professor, pois é a ele que lhe compete a dinamização das atividades e a implementação de jogos didáticos, pois é de extrema importância que o aluno tenha diversos tipos de experiências.

A estratégia de mudar de espaço e de “levar as crianças para o ginásio/recreio”, faz com que a atividade seja mais lúdica, permitindo às crianças experienciarem outro tipo de vivências. Silva et al. (2016, p.48) referem que “o

desenvolvimento da Educação Motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior (recreio, parques infantis, matas, etc.) ou ter lugar em espaços apetrechados para o efeito (ginásios).” Os mesmos autores, afirmam ainda que “os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao/a educador/a tirar partido de contextos, situações e materiais (destinados à educação motora, naturais e reciclados) que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades específicas de atividade motora.” (p.48)

É importante que o professor considere uma aprendizagem fundamentada no respeito pela experiência das crianças e na sua participação na realização e aquisição dos conceitos, respeitando e dando abertura para as variadas formas que cada criança encontra para alcançar o objetivo pretendido. Desta forma, as crianças vão ganhar mais autonomia, e sentir mais segurança nas suas ações, ganhando também mais responsabilidade e capacidade de raciocínio. “Explicar as regras do jogo” é parte fulcral do processo, uma vez que as crianças têm de saber interagir e comunicar entre elas, trabalhar em equipa, e acima de tudo saber aceitar respeitar tanto os vencedores como os perdedores. Segundo Silva et al. (2016, p.48), “também os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças.”

Os recursos utilizados nesta planificação proporcionam “experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende”, ao realizar este jogo, foi possível a criança “participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum”. (Silva et al., 2016, p.48)

Ao passar por estes processos a criança representa experiências significativas da vida real, o que permite também o desenvolvimento social, pessoal e verbal, sendo capaz de, no futuro, agir consoante as regras impostas pela sociedade e agir conscientemente e com responsabilidade na tomada de decisões.

Do ponto de vista pessoal, a aprendizagem na área da planificação proporciona ao futuro educador hábitos de trabalho em equipa, planificação e preparação cuidada das atividades, pensando nas estratégias e recursos que permitam uma melhor adequação a cada grupo de crianças, contribuindo, assim, para o desenvolvimento “motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança” (OCPRE, p. 8)

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

3.1 Descrição do capítulo

Este capítulo está organizado do seguinte modo: fundamentação teórica relativa à avaliação, apresentação de três dispositivos de avaliação, sendo um referente a uma proposta de atividade no domínio da Matemática, outro referente a uma proposta de atividade no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, um referente a uma proposta de atividade na área de Conhecimento do Mundo.

Para cada dispositivo de avaliação foi efetuado uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, e, por último, apresentação e análise dos resultados.

Na análise dos resultados será realizada uma breve reflexão relativa às informações obtidas de cada avaliação. Roldão (2003, p.63) afirma que “a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências”, portanto, tais informações obtidas, contribuirão para perceber as maiores dificuldades dos alunos para assim conseguir que os mesmos as superem, desenvolvendo assim as suas destrezas e capacidades.

3.2 Fundamentação teórica

A avaliação é parte integrante do sistema educativo, sendo este um elemento muito importante visto que visa verificar as aprendizagens desenvolvidas nas crianças. A Circular n.º 4/DGIDC/2011 define avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (p.1) Consistindo a mesma num conjunto de processos, que, segundo Roldão, “visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida”, sendo, deste modo, a forma de averiguar tais aprendizagens.

Para Abrantes (2002), “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p. 9)

Assim, cabe ao educador/professor avaliar o desenvolvimento das capacidades e das aprendizagens das crianças, para tal, o mesmo tem que elaborar atividades adequadas à faixa etária do seu grupo de crianças e também ao nível de

aprendizagem de cada uma. Pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007, p.27), “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”

Neste âmbito, Ribeiro e Ribeiro (1990) constataam que a função de ensinar dirige uma análise precisa das aprendizagens alcançadas face às aprendizagens planeadas, traduzindo-se numa descrição que permite aos professores tomar conhecimento dos objetivos obtidos e também daqueles em que surgiram dificuldades. (p.337)

Deste modo, a avaliação, “enquanto integrador e regulador da prática educativa”, permite uma recolha contínua de informação que ao ser “analisada e interpretada”, suporta e apoia a “tomada de decisões adequadas”, promovendo a “qualidade das aprendizagens.” (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p.1)

A modalidade de avaliação da Educação Pré-Escolar é a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. E, segundo Bloom (referido por Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.343), a avaliação assenta num processo contínuo, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, concebido para facultar ao aluno e ao docente um “*feedback* permanente sobre o seu desempenho, à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino.”

Neste sentido, como está patente na Circular n.º 4/DGIDC/2011, com a avaliação diagnóstica “pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa.” (p.4)

Deste modo, a avaliação diagnóstica tem como objetivo conhecer os conceitos prévios e as destrezas que cada criança e o grupo têm, e é desenvolvida pelo educador no início do ano letivo. Tais conceitos e destrezas observáveis consistirão no ponto de partida para a “tomada de decisões da ação educativa”, tendo em vista a elaboração do projeto curricular de grupo/turma. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p.4)

Assim sendo, a avaliação diagnóstica tem como função orientar e adaptar a sequência de formação mais adequada e é uma avaliação centrada no aluno como forma de identificar as suas características.

Cabe, assim, ao educador definir uma “metodologia de avaliação” que lhe possibilite articular os conteúdos do currículo com os “procedimentos e estratégias de

avaliação” a aplicar, para obter informação sobre o “modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói o conhecimento ou resolve problemas.” Para tal, cada educador recorre a técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados, sendo os mesmos de natureza descritiva e narrativa. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, pp.4-5)

A avaliação formativa permite que a criança seja “protagonista da sua aprendizagem”, considerando a perspectiva de “aprender a aprender”, visto que vai tomando consciência do desenvolvimento das suas aprendizagens, bem como das dificuldades que surgem, examinando também uma forma de as conseguir superar. (Circular n.º 4/DGIDC/2011, p.1) No parecer de Leite & Fernandes (2003, p.47), esta dimensão implica a “previsão e a planificação de processos que tenham em conta as situações específicas de cada um dos alunos e que os envolva em estratégias de percepção sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem.”

Fernandes (2005) realça que o uso frequente e regular de “práticas de avaliação formativa” promovem uma melhoria bastante significativa das aprendizagens das crianças, o que se traduz numa melhoria da “qualidade geral do sistema educativo.” (p. 16)

Visto que esta avaliação tem uma função pedagógica, que passa por regularizar e facilitar e melhorar as aprendizagens, sendo também centrada nos processos e nas actividades, visto que são exactamente os processos que são avaliados e não os produtos.

Uma vez que uma das dimensões da classificação “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação” (Zabalza, 2000, p. 237), elaborei grelhas de avaliação seguindo uma escala de classificação.

Tendbrink (2002) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257) Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia.” (p. 259) Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado.” (p. 259) Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação. (Tendbrink, 2002, p. 259)

Para a avaliação que desenvolvi, recorri a uma escala, baseada na escala de Likert, que vai de 1 a 5 com os seguintes parâmetros: 1 – Fraco (de 0 a 2,9 valores); 2

– Insuficiente (de 3 a 4,9 valores); 3 – Suficiente (de 5 a 6,9 valores); 4 – Bom (de 7 a 8,9 valores); 5 – Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.3 Avaliação da atividade do domínio Matemática

3.3.1 Contextualização da atividade

A atividade do domínio da Matemática foi realizada na turma B dos 4 anos (25 crianças). A referida atividade consiste num ditado de lateralidade, que surgiu na sequência dos conteúdos abordados na minha aula do domínio da Matemática.

Nesta aula trabalhei com os alunos a orientação espaço-temporal, levando material não estruturado para as crianças, onde, numa folha, e com as minhas indicações trabalharam a orientação espacial e também o cálculo mental, pois ao longo da aula realizamos alguns exercícios de cálculo, tanto no concreto, com o mesmo material, como no abstrato. A execução desta atividade possibilitou verificar se os alunos apreenderam corretamente as noções espaço-temporais. Em anexo exponho esta proposta de atividade (Anexo 1).

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Orientação espacial e identificação das cores: neste parâmetro pretende-se que as crianças se orientem espacialmente, sabendo identificar assim a figura, segundo as indicações sugeridas oralmente, e pintá-la com a cor solicitada.

Foram estabelecidos os seguintes critérios: Pinta corretamente as 6 figuras; Pinta apenas 5 figuras; Pinta apenas 4 figuras; Pinta apenas 3 figuras; Pinta apenas 2 figuras; Pinta apenas 1 figura; Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem corretamente as figuras, respeitando as linhas de limite das mesmas.

Foram estabelecidos os seguintes critérios: Pinta respeitando as linhas de limite das figuras; Pinta, mas não respeita as linhas de limite das figuras; Resposta incorreta (Não pinta).

De seguida, transcreve-se o quadro 10 alusivo às cotações atribuídas à atividade do domínio da Matemática.

Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1.Orientação espacial e identificação das cores	1.1 Pinta corretamente as 6 figuras	6	6
	1.2 Pinta apenas 5 figuras	5	
	1.3 Pinta apenas 4 figuras	4	
	1.4 Pinta apenas 3 figuras	3	
	1.5 Pinta apenas 2 figuras	2	
	1.6 Pinta apenas 1 figura	1	
	1.7 Não pinta corretamente as figuras	0	
2.Motricidade Fina	2.1 Pinta respeitando as linhas de limite das figuras	4	4
	2.2 Pinta mas não respeitou as linhas de limite das figuras	2	
	2.3 Não pinta	0	
Total			10

3.3.3 Apresentação dos resultados



Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Ao observar o gráfico acima (Figura 1), verifica-se a prevalência do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, em relação ao número de crianças que obtiveram Suficiente. Importa ainda destacar que foi observado um menor número de crianças que obtiveram Insuficiente.

Foi assim observado que nesta proposta de atividade, 39% das crianças, percentagem respeitante a onze crianças, obtiveram Muito Bom, e a mesma percentagem de crianças, respeitante a onze delas, obtiveram Bom; 15% das crianças, referente a 4 crianças, obtiveram Suficiente, enquanto apenas 7%, correspondendo apenas a duas crianças, obtiveram Insuficiente.

É também importante referir que esta atividade foi desenvolvida no início do ano letivo, em que algumas crianças ainda estavam na fase de aquisição de competências e não tinham os conceitos bem interiorizados. A educadora, numa perspetiva de avaliação formativa contínua, deve desenvolver estratégias diversificadas e atividades desafiantes para que as crianças desenvolvam a motricidade fina e aquisição das noções de lateralidade.

3.4 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.4.1 Contextualização da atividade

A atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no grupo B dos 5 anos, a 25 crianças. A referida atividade consiste na identificação de quatro palavras numa sopa de letras, esta actividade surgiu na sequência dos conteúdos abordados neste mesmo domínio, onde realizei a dinamização da cartilha maternal com as mesmas palavras.

Nesta aula trabalhei com os alunos a leitura das palavras, realizando a dinamização das mesmas, ajudando, assim, as crianças a identificar as letras, as sílabas, e explorando também algumas regras da Cartilha Maternal. Levei as palavras escritas em cartões em ponto grande para colocar no quadro, e com letras móveis as crianças escreveram também as palavras, fazendo de seguida a leitura (orientada). A execução desta atividade possibilitou verificar, não só, se os alunos sabem as regras da Cartilha, como também perceber em que fase da leitura é que estão e quais as suas maiores dificuldades. Em anexo exponho esta proposta de atividade (Anexo 3).

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação de palavras numa sopa de letras: neste parâmetro pretende-se que as crianças identifiquem as palavras, descritas na folha, numa sopa de letras, conseguindo juntar as letras e formar assim as palavras solicitadas, pintando as mesmas com lápis de cor.

Foram estabelecidos os seguintes critérios: Identifica 4 palavras; Identifica apenas 3 palavras; Identifica apenas 2 palavras; Identifica apenas 1 palavra; Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem corretamente as caixas de texto, onde estão inseridas as palavras, respeitando as linhas de limite das mesmas.

Foram estabelecidos os seguintes critérios: Pinta respeitando as linhas de limite das palavras; Pinta, mas não respeita as linhas de limite das palavras; Resposta incorreta (Não pinta).

De seguida, transcreve-se o quadro 11 alusivo às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

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

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1. Identificação de palavras numa sopa de letras	1.1 Identifica corretamente 4 palavras	8	8
	1.2 Identifica corretamente apenas 3 palavras	6	
	1.3 Identifica corretamente apenas 2 palavras	4	
	1.4 Identifica corretamente apenas 1 palavra	2	
	1.5 Resposta incorreta	0	
2. Motricidade Fina	2.1 Pintou respeitando as linhas de limite	2	2
	2.2 Pintou mas não respeitou as linhas de limite	1	
	2.3 Não pintou	0	
Total			10

3.4.3 Apresentação dos resultados em gráfico



Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Após a análise do gráfico (Figura 2) acima exposto, é evidente a discrepância do número de alunos que obtiveram Muito Bom, em relação aos que obtiveram Bom e Suficiente, realçando também que nenhuma criança obteve Insuficiente nem Fraco.

Posso concluir que nesta atividade, um grande número de crianças obteve Muito Bom, correspondendo assim a 75% das crianças, respeitante a vinte e uma crianças; 18% das crianças, que corresponde a cinco crianças, obtiveram Bom, enquanto apenas 7% das crianças obtiveram Suficiente.

Em suma, poderei afirmar que a maior parte das crianças domina as regras da Cartilha Maternal, e já é capaz de ler, sem ter orientação da leitura da parte da educadora, visto que conseguiram ler e encontrar as palavras pedidas nesta atividade.

3.5 Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

3.5.1 Contextualização da atividade

A atividade da área do Conhecimento do Mundo foi realizada na turma B dos 3 anos, a 25 crianças. A referida atividade consiste em explorar a motricidade fina das crianças, e também a sua agilidade na picotagem. Nesta actividade as crianças pintaram três figuras, sobre o tema abordado anteriormente, de seguida picotaram à

volta das figuras, por cima das linhas tracejadas, e por fim, colaram-nas numa outra folha.

Para além da concentração enquanto pintam, sem sair da linha de limite da figura, também têm que picotar as imagens de modo a não rasgarem, estimulando, assim, a agilidade e motricidade das crianças. Em anexo exponho esta proposta de atividade (Anexo 5).

3.5.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem corretamente as três figuras, respeitando as linhas de limite das mesmas.

Foram estabelecidos os seguintes critérios: Pinta respeitando as linhas de limite das figuras; Pinta, mas não respeita as linhas de limite das figuras; Resposta incorreta (Não pinta).

Picotagem: neste parâmetro pretende-se que as crianças façam a picotagem das figuras, respeitando a linha tracejada das mesmas. Foram estabelecidos os seguintes critérios: Faz correctamente a picotagem das figuras; Faz a picotagem, mas não respeita a linha tracejada das figuras; Resposta incorreta (Não picota).

De seguida, transcreve-se o quadro 12 alusivo às cotações atribuídas à atividade da Área do Conhecimento do Mundo

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

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotação
1.Motricidade Fina	1.1 Pintou respeitando as linhas de limite	4	4
	1.2 Pintou mas não respeitou as linhas de limite	2	
	1.3 Não pintou	0	
2.Picotagem	2.1 Fez correctamente a picotagem das figuras	6	6
	2.2 Fez a picotagem, mas não respeitou a linha tracejada das figuras	3	
	2.3 Não picotou	0	
Total			10

3.5.3 Apresentação dos resultados



Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade na Área do Conhecimento do Mundo

Ao analisar o gráfico acima exposto, é evidente a prevalência do número de crianças que obtiveram Bom e Muito Bom, relativamente às crianças que obtiveram Suficiente.

Depois da análise do gráfico, posso assim concluir que nenhuma criança obteve Insuficiente nem Fraco, 25% das crianças, percentagem respeitante a sete crianças, obtiveram Suficiente, 39% das crianças, o correspondente a onze crianças, obtiveram Bom e 36% das crianças. Dez crianças obtiveram Muito Bom.

É ainda de referir que os resultados desta atividade foram bastante positivos, visto que o grupo de crianças que desenvolveu esta atividade tem apenas 3 anos. Ao nível do desenvolvimento da motricidade fina, tendo em conta a sua idade, a educadora deverá continuar a realizar atividades que desenvolvam a motricidade fina.

De acordo com a Circular n.º 4/2011 (DGDIC), “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa”. (pp.1-2) Com o objectivo de promover novas aprendizagens nas crianças, o educador deve partir da avaliação formativa como “como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento”. (Circular n.º 4/2011, p. 2)

Capítulo 4

Proposta de uma atividade através da metodologia de trabalho de projeto

4.1 Descrição do capítulo

Este capítulo destina-se à produção de um trabalho de projeto, pensado e desenvolvido para ser realizado, futuramente, com crianças em idade pré-escolar, sendo mais exequível com crianças de 5 anos de idade.

O presente trabalho de projeto será realizado numa escola com um grupo de crianças na faixa etária de cinco anos, mas o mesmo não se destina apenas a este grupo, como também a toda a comunidade escolar, tendo a envolvimento de outras escolas e da população existente na mesma zona.

O trabalho de projeto tem como título “Vamos Salvar o nosso Planeta!”, servindo o mesmo para trabalhar com as crianças as questões ambientais, e os problemas existentes no nosso planeta, assim como incentivar as crianças a cuidar melhor do planeta e a adotar medidas que preservem o mesmo.

4.2 Enquadramento do projeto

Este projeto destaca a relevância de abordar e dar a conhecer a situação em que se encontra o nosso planeta em termos ambientais, percebendo quais as problemáticas que envolvem o meio ambiente, explicando-as e discutindo-as de forma a descobrir que medidas são possíveis adotar no nosso meio para preservá-lo. Depois de uma breve exploração sobre as causas e os problemas originados pela falta de sensibilização e responsabilidade referentes a este tema, criaremos situações favoráveis para o esclarecimento deste assunto para toda a comunidade escolar.

De acordo com Moreira e Oliveira (2005), “as crianças pequenas formulam com naturalidade questões sobre o que observam” e “querem saber muitas coisas sobre aquilo que as rodeia.” (p. 61) Neste sentido, é importante que o educador desenvolva e enriqueça os conhecimentos das crianças realizando atividades diferenciadas para levar os alunos a obterem respostas clarificadas das questões levantadas tanto por eles como pelo educador.

Com este projeto será possível criar um conjunto de atividades que, inicialmente, irão dar o seu contributo para a divulgação, comunicação e conhecimento da temática e levar a cabo a sensibilização para o mesmo. Seguidamente, ao levantarmos

questões sobre atitudes do foro ambiental, e de envolver as crianças ativamente no processo de busca de fatores que levam à degradação do meio ambiente, efetuiremos várias propostas para que haja uma consciencialização, a fim de adotar e implementar medidas e estratégias que cooperem na conservação harmoniosa do nosso planeta.

É certo que o mundo das crianças é construído pelas experiências e vivências que vão observando, experienciando e adquirindo. Variáveis como a vida escolar e o educador/professor são bastante importantes pois influenciam a formação da criança, no sentido que as presenteiam com a transmissão de conhecimento, que gradualmente se transformam em novas aprendizagens. Deste modo, a preparação de projetos e a envolvimento das crianças neste tipo de atividades é de extrema importância para a construção do seu aprendizado.

4.3 Fundamentação Teórica

Este trabalho de projeto tem como base o tema “A preservação do meio ambiente”. De extrema importância, trata-se de uma temática que, apesar de ser do conhecimento da maioria dos seres humanos, enfrenta ainda muitas dificuldades para ser encarada como uma problemática séria a nível global. Muitas entidades e pessoas, continuam a ignorar de forma inconsciente e irresponsável este problema.

A preservação ambiental é vista como a prática de melhorar o ambiente. É realizada com o intuito de retirar benefícios para o homem, para a natureza ou ambos. Como podemos preservar o planeta se não soubermos qual/quais o (s) problema(s) da degradação ambiental? Desde dos anos 60, a atividade de organizações de proteção do meio ambiente têm vindo a atuar, para tentar garantir que tenhamos um planeta ambientalmente mais sustentável. De acordo com Alves e Caeiro (1998), o Homem, apesar do grau de civilização, e da destruição de recursos naturais que tem causado, continua a basear grande parte da sua economia nesses mesmos recursos (exploração mineira, agricultura, silvicultura, pesca, caça,...). Nada funciona sem estas atividades básicas.

A preservação ambiental é um dever de todas as pessoas. O surgimento de iniciativas que procuram cuidar da natureza é uma resposta a uma série de problemas existentes no mundo. Para reduzir os danos causados pelos crimes ao meio ambiente, existem algumas atitudes simples que estão ao alcance de cada um, para que possamos adquirir hábitos sustentáveis básicos e eficientes.

Para garantir a sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, a nossa sobrevivência, temos a obrigação de conservar os **recursos naturais oferecidos pelo planeta**. Uma maneira interessante de concretizar é compreendendo e seguindo o termo **sustentabilidade**, o qual defende o uso dos recursos naturais para a satisfação de necessidades presentes, não comprometendo a satisfação das necessidades das gerações futuras. Esta atitude não é tão difícil de ser tomada, basta que o indivíduo se empenhe para mudar certos hábitos rotineiros da sua vida.

Hoje em dia, vivemos numa sociedade altamente consumista. O processo de industrialização surgido na Europa no século XVIII, com a Revolução Industrial, até o progresso científico e tecnológico dos dias atuais, teve o seu contributo, juntamente com o capitalismo lucrativo. Esse período da Revolução Industrial marcou a passagem de uma sociedade tipicamente rural e artesanal para uma sociedade urbana e industrial. A questão ambiental impõe à sociedade uma nova forma de consciencialização, fazendo-nos pensar e agir, no sentido individual ou coletivo, no que diz respeito aos modelos de produção capazes de suprir as necessidades humanas sem comprometer o meio ambiente e a própria saúde. Esta consciência tem uma dimensão cultural, que passa pela vertente da economia (gestão e impacto das grandes empresas), da política (governantes), dos meios de comunicação (divulgação) e atinge a dimensão ecológica e social.

Como já foi referido anteriormente, as atividades que se realizarão ao longo do projeto, permitirão, primeiramente, entender de que forma é possível consciencializar as crianças para as problemáticas ambientais que estão a levar ao declínio do nosso planeta. Sensibilizando-as com medidas que poderão adotar em suas casas. As atividades a desenvolver nesta fase inicial, possibilita estimular a motivação das crianças. As visitas de estudo, por exemplo, são empreendedoras neste sentido:

Almeida (1998) refere que as mesmas “desenvolvem capacidades psicomotoras e promovem a motivação gerando um interesse espontâneo” (p. 45). O mesmo autor sustenta que também são formas de desenvolver e promover o interesse e a satisfação pela execução de tarefas. A cooperação, a tomada de decisões e o espírito de liderança podem ser desenvolvidas nestas atividades. (p. 45)

Iremos também introduzir a fase de recolha de dados, levantando questões sobre os gastos generalizados efetuados na nossa escola, num processo em que as crianças envolvem-se ativamente, uma vez que realizarão o trabalho de campo, descobrindo os principais fatores que levam às despesas exagerados de água, luz e

eletricidade na nossa escola. Elaboremos também várias propostas a implementar na escola, para que haja uma diminuição dos gastos referidos, desenvolvendo assim métodos para a correção dos mesmos.

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou seja, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem. Um dos grandes objetivos de um projeto é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às pendências levantadas pelas crianças. Por intermédio desta abordagem, um determinado *tópico* é analisado em profundidade, o que permite à criança mover-se “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011b, p.10).

A elaboração de um projeto que apadrinhe e defenda uma causa tão nobre para a vida do nosso planeta é de extrema relevância, pois através dele é possível apelar à sensibilização e passar à ação, concretizando métodos e estratégias para que se consiga reduzir os gastos e consumos exagerados. A participação das crianças neste tipo de projetos estimula não só as aprendizagens construtivas que as crianças vão adquirindo como também consciencializam os cidadãos e futuros Homens do amanhã.

Deste modo, no Jardim de Infância, a exploração de diferentes *tópicos* através da Metodologia de Trabalho de Projeto é uma mais-valia, uma vez que “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística” (Ramos & Valente, 2011, p. 17). Assim, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3). Destaca-se, deste modo, a importância da educação ambiental, e o desenvolvimento do trabalho na área das ciências na Educação Pré-Escolar.

Sendo fulcral a educação das ciências em idade pré-escolar. Martins *et al.* (2009) sustenta que:

Cada vez mais os cidadãos devem ser cientificamente cultos, de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e as dos outros. A formação de cidadão capazes de exercer uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências. (p.11)

Assim, cabe aos educadores recorrer às ciências nas suas atividades, para que desde cedo as crianças tenham contato com a mesma. Pereira (2002, citado por Martins *et al.* (2009) refere que:

O grande desafio das sociedades, onde as diferentes instituições de ensino desempenham um papel importante, é formar cidadãos capazes de analisar criticamente as situações que os afectam de forma mais ou menos próxima. Compreender várias alternativas e ponderar os efeitos que se podem antever permite o comprometimento com a solução mais equilibrada do ponto de vista da sustentabilidade, que deve ter em consideração não só os aspectos técnicos, mas também sociais (p.11)

Salienta-se então a importância que as ciências e os conteúdos científicos têm na vida das crianças, pois desta forma as mesmas tornam-se cidadãos mais autónomos, responsáveis e conscientes.

4.4 Desenvolvimento do Projeto

Problema

As crianças têm consciência dos problemas existentes e as suas consequências no nosso planeta?

Problemas secundários

Que medidas podem ser tomadas?

As crianças podem envolver-se ativamente em todo o processo?

Será a criança capaz de assimilar as informações e seguir as instruções, em parceria com a sua comunidade?

A necessidade de transmitir às crianças uma forma mais consciente sobre os problemas ambientais, passa não só pela teoria mas muito mais pela prática, pelas ações realizadas por elas próprias e pelo mundo que a rodeia.

Torna-se assim necessário que a escola, sendo o ambiente em que a criança recebe bastante transmissão de valores e é o local onde desenvolve as suas aprendizagens, lhe dê oportunidade de realizar atividades em que ponham em prática a resolução de problemáticas que se falam dentro da sala de aula.

Importa referir que a educação em Ciências nos primeiros anos de uma criança é bastante importante, porque ela, desde cedo, está em contato com a mesma sem se aperceber, quer nas suas brincadeiras como na manipulação de alguns materiais. Segundo Martins *et al.* (2009):

Inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estarão, assim, criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais complexas. (p.12)

Considera-se então que, conforme a criança vai desenvolvendo a sua curiosidade e desejo pelo que a rodeia, vai formando as suas opiniões em relação ao que vivencia, construindo assim as suas próprias explicações e ganhando consciência das problemáticas e questões que podem levantar para proteger e salvaguardar o nosso planeta.

4.5 Destinatários

Este projeto irá ser realizado com um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, com cinco anos de idade. Destina-se, assim, a crianças entre os 5 e os 10 anos, educadores e professores.

O projeto está direcionado também a toda a comunidade escolar, pois todos os alunos, professores e familiares podem participar nas atividades, bem como os funcionários que terão igualmente uma parte ativa na ação deste projeto.

Este projeto não envolverá apenas as pessoas próximas à comunidade escolar, mas também à população residente da nossa zona, uma vez que iremos para a rua manifestar os nossos interesses e sensibilizar as pessoas para a condição em que se encontra o nosso planeta de forma a adotar as medidas necessárias para preservar o planeta.

Outras instituições que queiram participar no nosso projeto, ou partilhar connosco projetos semelhantes ao nosso também o poderão fazer.

4.6 Entidades envolvidas

Para dar consistência a este projeto, é necessário a participação e envolvimento de algumas instituições, como a Câmara Municipal de Lisboa, escolas com projetos referentes à consciencialização e preservação do nosso planeta, a Quercus, a APA (Agência Portuguesa do Ambiente) e empresas com responsabilidade ambiental. Solicitar a presença de cidadãos com a devida formação na área ambiental, possuindo estudos e fundamentações (cientistas/biólogos) para realizar discursos, palestras, seminários ou teatros sobre esta temática na nossa escola.

4.7 Estratégias para a implementação deste projeto

Para a motivação e organização deste projeto por parte de todos os intervenientes estão planeadas um conjunto de estratégias diversificadas nomeadamente:

Com professores: reuniões; visitas de estudo que podem fazer-se acompanhar com os seus alunos para que toda a comunidade escolar se envolva neste projeto.

Com entidades : marcação de visitas de estudo; reuniões a direção de outras escolas que queiram participar neste projeto, reunião com a vereadora da câmara.

Com as crianças: fazer atividades dentro da sala referentes aos problemas do ambiente; realizar uma visita de estudo à Tapada Nacional de Mafra, que contribuirá como fator de motivação para esta problemática.

4.8 Objetivos

Objetivos gerais:

- 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 com as crianças ações e posturas responsáveis diante os problemas ambientais, como desperdício de água e poluição sensibilizando-as sobre a importância da preservação do Meio Ambiente, identificando as situações que causam danos à ecologia como: poluição, desmatamento, queimadas, extinção de animais e outros estimulando assim o amor pela conservação da natureza.

Objetivos específicos:

- Trabalhar as diversas formas de vida existentes no meio ambiente: fauna, flora, vida marinha;
- Conhecer as partes de uma planta e os tipos de animais;
- Perceber os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;

- Trabalhar o respeito para com a natureza e para consigo mesmo;
- Alertar para a necessidade de poupar, reduzir, reutilizar e reciclar para que seja possível continuarmos a viver neste planeta;
- Criar uma ação dentro da escola que sensibilize as crianças para preservação do ambiente;
- Levar a criança a valorizar o meio ambiente e identificar-se como parte integrante e agente de promoção do desenvolvimento sustentável;
- Criar uma horta e cuidar dela;
- Observar o desenvolvimento de um ser vivo;
- Valorizar o meio ambiente;
- Aprender conceitos relacionados com questões do meio ambiente;
- Incorporar o respeito e o cuidado para com o meio ambiente;
- Reconhecer que os cuidados com o meio ambiente promovem qualidade de vida para os seres vivos;
- Desenvolver um olhar crítico quanto ao consumismo.

4.9 Planeamento

1.ª fase – investigação e sensibilização

Com este conjunto de atividades pretende-se efetuar o estudo dos problemas ambientais existentes no nosso planeta, e a preocupação envolvente em sensibilizar para a preservação do mesmo.

- Conversa informal sobre o meio ambiente, vegetação-plantas-fotossíntese, tipos de animais, poluição ambiental, a recolha do lixo, reciclagem, entre outros temas de forma a obter as conceções prévias das crianças;
- Realizar trabalhos em casa com os pais, como recortes de notícias e pesquisas referentes aos problemas existentes no nosso planeta;
- Pedir às crianças que com a colaboração da família criem uma história (conto, lenga-lenga, trava-língua ou rima) ou canção sobre os animais, as plantas, a

reciclagem, os desperdícios e a importância de cuidar do meio ambiente, entre outros temas;

– Passeios pela comunidade, a espaços naturais, como jardins e quintas pedagógicas;

– Realizar atividades tendo como pilar as áreas curriculares como;

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – leitura de histórias como forma de sensibilizar as crianças- “Que clima este!”, “O Eco da Ecologia”, “A sementinha que não queria nascer”, “A casa do lixo zero”, “a menina gotinha de água”, “Acabou a água”. “Para que serve o ar?”, “Gino, girino”;

Conhecimento do Mundo – plantar uma horta com as crianças, e orientá-las, inculcando a responsabilidade de cuidar da mesma, fotografando cada etapa; Plantar canteiros de flores;

Expressão Plástica – fazer desenhos sobre o que podemos fazer no dia a dia para salvar o nosso planeta; panfletos e cartazes com imagens de animais e mensagens sensibilizadoras; construir um espantalho para a horta; construir instrumentos musicais reciclados (pandeiretas, chocalhos, castanholas, etc).

Expressão físico-motora – pequenos teatros e dramatizações sobre as histórias ouvidas para a comunidade escolar.

Expressão Musical – criar a “banda ecológica”, tocar com os instrumentos reciclados e cantar canções relacionadas com esta temática; manifestações - a turma sai à rua com panfletos e cartazes, máscaras e trajes (Carnaval) realizados anteriormente para mostrar à população; visita de estudo ao Parque Nacional da Peneda do Gerês; convidar um biólogo/geólogo à escola para de uma forma lúdica falar e sensibilizar sobre a importância da diversidade das espécies, da preservação do planeta, da reciclagem, da poupança das energias, da poupança da água, entre outros temas; colocar nos placards da escola as pesquisas e trabalhos realizados sobre: o meio ambiente, as plantas e animais; construir um mural ecológico (com frases, imagens e mensagens sobre o meio ambiente);

2.ª fase – recolha de dados

Nesta fase pretende-se obter uma determinação das principais atitudes irresponsáveis que levam à destruição do meio ambiente com base nos dados obtidos nos locais de mediação.

- Reunir o grupo de crianças e levantar possíveis problemas ambientais vividos dentro da comunidade escolar (recreio e espaços verdes com lixo, desperdício de água, gastos de energia, lixo separado incorretamente, etc.)

- Pensar juntamente com as crianças em formas de resolver os problemas;

3.ª fase – ação na comunidade escolar e implementação de medidas

Com este conjunto de atividades pretende-se continuar a envolver as crianças ativamente no processo da preservação do planeta, desenvolvendo propostas para ajudar o meio ambiente, implementando algumas medidas na própria escola, envolvendo também toda a comunidade escolar.

- Criar oficinas de reciclagem; realizar vídeos das oficinas de reciclagem de algumas produções das crianças, passo-a-passo;

- Fazer uma revista com alguns trabalhos realizados na 1.ª fase e com fotografias das palestras, exposições, oficina de reciclagem, visitas de estudo, do desenvolvimento da horta e dos canteiros de flores;

- Construir um livro – com contos; adivinhas; trava línguas; poemas; rimas e canções inventadas pelas crianças e seus familiares sobre os animais, as plantas, a reciclagem, os desperdícios, e a importância de cuidar do meio ambiente;

- Realizar palestras com as crianças para a comunidade escolar através dos trabalhos e atividades desenvolvidas na 1.ª fase do projeto, assim como vídeos e fotografias;

- Criar placas para a preservação do ambiente escolar (para colocar perto dos espaços verdes, dos caixotes do lixo, das torneiras, dos interruptores, da horta e canteiros);

- Construir ecopontos com material reciclado para cada sala da escola.

4.10 Recursos

Recursos humanos: todos os destinatários envolventes.

Recursos físicos: materiais de expressão plástica (cartolinas, tintas, folhas, canetas de feltro, lápis de cor, tesouras, colas, papéis crepe, papéis de seda e de lustro...); livros; tratamento de dados e computador; acesso à internet.

4.11 Produtos Finais

Realização de exposições nas escolas; Publicações de revistas na comunidade escolar; Conferências sobre a temática; Elaboração de uma página na internet com

todo o nosso projeto e toda a informação recolhida durante o mesmo (desde trabalhos, fotografias, visitas de estudo, exposições, palestras, teatros, revistas e livro).

4.12 Avaliação

Na perspetiva de Arends (1995), o termo avaliação refere-se a um “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos.” (p. 229). O mesmo autor esclarece também que “avaliar é uma função desempenhada pelo professor com objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas (...) Estas decisões deveriam ter na base informações o mais relevante e exactas possíveis.” (p. 228)

A avaliação do processo consiste na realização de um jogo com imagens projetadas ou com cartões com imagens, através dos quais as crianças identificam a atitude correta ou incorreta para com o meio ambiente. Serão colocadas questões simples que apelam aos conhecimentos das crianças durante todo este processo. Através deste jogo é possível detetar o que os alunos aprenderam com a realização deste projeto.

Durante a realização do jogo é possível observar fatores importantes que permitem o preenchimento da tabela que se segue

Quadro 13 – Tabela de avaliação

Nome do aluno	Atitudes			Desempenho da atividade – Jogo de imagens		Trabalho de grupo	
	Interesse do aluno	respeito	atenção	Sabe interpretar a imagem e a pergunta	Responde corretamente às perguntas	Empenho/Criatividade	Cooperação

Escala de avaliação:

NS- Não Satisfaz

(NS/S) – tem dificuldades, mas esforça-se para conseguir alcançar os objetivos

S – Satisfaz

SB – Satisfaz Bem

Também é possível a criança realizar uma autoavaliação (anexo 7), no sentido em que sabe as tarefas que desempenhou e tem a capacidade de decidir se gostou ou não de participar nas respetivas.

Após a explicação do educador, a criança através de desenhos ou da escrita (se já tiver esta competência desenvolvida) responde às questões efetuadas.

4.13 Calendarização

Quadro 14 – Cronograma do projeto

Atividades	Set	out	nov	jan.	fev.	març	abr.	maio	junh	julh
Motivação e Negociação										
Aquisição do material e bibliografia										
1ª fase - Investigação										
Trabalho de campo										
Intervenção										
Exposição										
Avaliação do processo										
Avaliação final e relatório										

4.14 Considerações Finais

É possível considerar que através da elaboração de um projeto seja exequível motivar as crianças e prepará-las para certas realidades vivenciadas na nossa sociedade. As questões e incertezas levantadas em sala de aula devem ser registadas e discutidas, explorando o seu conteúdo e fundamentando-o de acordo com as necessidades educativas de cada criança. Assim iremos ao encontro das respostas e soluções com as quais nos podemos deparar e que, após análise, reflexão e discussão, constituirão as bases fundamentais para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

“Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102). Por este motivo, durante a ação o educador deverá procurar quais os interesses do grupo e se achar pertinente o interesse de apenas uma criança deverá ter também este em consideração.

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11), o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que, as crianças que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais. Trata-se assim de “uma metodologia assumida num grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

Neste projeto, se todas as fases forem concretizadas com sucesso, ficará demonstrado que os alunos se envolveram com gosto na ação do mesmo, indagando e descobrindo os problemas existentes face ao tema estudado e criando um conjunto de estratégias que nos leva a dar resposta a uma infindável lista de medidas para a preservação do nosso planeta. A envolvimento das crianças neste tipo de trabalho projeto é desafiante, pois aprendem a partilhar ideias, a expor o seu raciocínio, a trabalhar em grupo, envolvendo-se com o par ou grupo, e consigo mesma. Além disto, e fundamentalmente, vai tornando-se num cidadão atento, com a noção de valores e princípios básicos e científicos, que poderá aplicar para o bem do meio ambiente.

O final deste projeto concretiza-se com um jogo, onde como educadoras podemos observar, analisar e refletir sobre todas as aprendizagens das crianças, durante todo o processo, bem como todas as ambições e conclusões que retiraram com a realização e participação do projeto.

A utilização de projetos, como forma de promover aprendizagens significativas, torna-se uma mais-valia para as crianças. Isto porque promove o conhecimento acerca do *tópico* do projeto e, agregado a isso, outras aprendizagens paralelas são realizadas, uma vez que o caminho para encontrar a resposta a determinada questão é muito amplo.

Segundo Katz e Chard (2009), através da Metodologia de Trabalho de Projeto não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do *tópico* do projeto mas também ajuda a “fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem” (p. 3).

Deste modo, o projeto favorecerá a aprendizagem e formação das crianças, educando-as para terem uma noção de consciência ambiental e abrindo caminho para que possam num futuro próximo, empregar e adotar certas medidas que contribuam de forma significativa para a preservação do planeta. Poderão inclusive divulgar estas atitudes positivas, servindo de modelo para outros cidadãos e conseqüentemente, tornar-se-ão autónomas, conscientes e com a sua criatividade e espírito empreendedor poderão colocar em prática os seus conhecimentos. Com as aprendizagens desenvolvem-se as destrezas e capacidades, não só motoras como

cognitivas, mas também sociais, pois a sensibilização sobre este tema e a tomada de consciência e responsabilidade assumida também são características acrescentadas ao longo de todo este processo, permitindo uma maior e melhor atualização e informação para agir face aos problemas sociais e ambientais.

Reflexão Final

5.1 Considerações finais

O estágio profissional, fonte empírica para este relatório, decorreu ao longo do ano letivo de 2012/2013, tendo sido iniciado no dia 28 de setembro 2012 e terminado no dia 8 de Julho de 2013. Decorreu ainda no ano letivo de 2015/2016 e 2016/2017, tendo sido iniciado no dia 20 de fevereiro de 2016 e terminado no dia 10 de fevereiro de 2017.

A realização deste estágio foi uma etapa bastante importante na minha vida, uma vez que consistiu na minha formação profissional, em que existiu uma articulação contínua e coerente entre a teoria e a prática, sendo que só com estas duas vertentes é que se toma plena consciência da realidade educativa. A prática pedagógica forneceu-me várias ferramentas para utilizar na área profissional, uma vez que foi no estágio que me foi permitido aplicar os conhecimentos, métodos e estratégias, corrigir os erros, construir, desfazer e reconstruir conceitos.

Contudo, como salienta Alarcão (1996, citada por Oliveira-Formosinho, 2002), o docente não deve desenvolver uma conceção de privilégio unilateral da razão e da reflexão enquanto “únicos motores da formação”, mas sim “atribuir igualmente um papel ao que decorre da vida, a saber, às emoções, aos sentimentos, às intuições, ou, de um modo geral às vivências.” (p. 227) Deste modo, considero, também, muito importante, os valores que devemos enraizar nas crianças, procurando ser um exemplo para as mesmas, apelando à inteligência emocional, pois não basta apenas saber os conteúdos e aplicá-los, o educador deve saber como lidar com as crianças e valorizar os sentimentos e emoções, educando-os de maneira a tornarem-se cidadãos civilizados.

Assim sendo, depois da minha formação, sinto-me capaz de exercer esta função, aplicando conhecimentos, nas diferentes e variadas vertentes, para o qual nos prepararam, tanto na Escola Superior de Educação João de Deus, como em todas as escolas nos quais estagiei. Função que passa não só por desenvolver as aprendizagens das crianças, como também, como já referi, os desígnios da sociedade e da civilização, pois como sustenta Arends (1995, citado por Damião, 2010), o ensino é “uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana” (p. 92)

Por fim, importa referir que, ao longo desta nova caminhada que vou percorrer na área da docência, tenho plena consciência de que vou continuar a aprender muito, e que ensinar não passa só pela transmissão de conteúdos, sendo cada ano recheado

de novas descobertas, novas crianças, diferentes estratégias e métodos de ensino, pois o educador deve saber adaptar-se às mudanças.

5.2 Limitações

A maior limitação que senti na realização do Relatório de Estágio Profissional foi, sem dúvida, o tempo dedicado ao mesmo. A nossa formação exige muitas horas de empenho e dedicação ao curso, sendo que não podemos descurar, tanto nas áreas curriculares na ESE, como nas atividades realizadas com as crianças, onde investimos bastante tempo na sua preparação, tendo em conta os materiais que executamos para as mesmas, restando assim pouco tempo para a sua elaboração.

A sustentação teórica foi outra limitação que considero relevante, pois determinadas categorias exigiram algum esforço acrescido, e o horário da biblioteca da escola nem sempre era compatível com o meu, visto que, quando estava na ESE tinha aulas e era difícil encontrá-la aberta, quando tinha disponibilidade.

5.3 Novas Pesquisas

O educador/professor, como agente de educação que é, deve estar sempre em constante aprendizagem e formação, tem que saber adaptar-se a todas as condições, inovar e atualizar as estratégias de ensino e procurar novos métodos, tendo em conta que estes aspetos marcam o seu crescimento profissional. Na opinião de Alarcão e Tavares (1987):

a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir na formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes desaparece, a realidade [da] supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas. (p.131)

Tendo consciência desta realidade, pretendo, neste momento, dedicar-me à minha função por inteiro, para que possa ganhar resiliência, para mais tarde traçar novos objetivos, como frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, pois será uma mais-valia para mim, enquanto docente.

E também tenho em vista realizar uma especialização em Educação Especial, visto ser uma área que me fascina e que tenho vontade de aprender mais, para que um dia, quem sabe, consiga fazer a diferença na vida de algumas crianças com necessidades educativas especiais.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (Ed.). (2002). *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abreu, M. D. (2005). *Currículo e diferenciação. Um contributo para a organização das aprendizagens na língua estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.

Agüera, I. (2008). *Brincar a aprender na primeira infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Alves, F., & Caeiro, S. (1998). *Educação Ambiental*. Lisboa: Universidade aberta.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-Hill.

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Campos, B. P. (org.) (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, M., Peixoto, M., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). *O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão*. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Castro, L., & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. (5.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cordeiro, M (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cunha, A.C. (2008). *Ser professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Damião, H. (2010). A (in) dispensabilidade de ensinar. In F. Savater, R. Castillo, N. Crato, & H. Damião (Eds.). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Deus, M. L. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

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* (1.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: Edições Asa.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C., & Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Lopes, J. A. (coord.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Edições ASA.

Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em*

língua portuguesa. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. 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.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática* (1.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Nabais, J. A. (s. d.). *À descoberta da matemática com o computador multibásico*. Rio de Mouro, Portugal: Educa.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1999) (Org.). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ramos, M. M. S., & Valente, A. C. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da investigação às práticas*, 1 (2), 2-16.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir*. V. N. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de deus*. Dissertação de Doutoramento inédita. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

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

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projecto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1 (3), 8-20.

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

Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5.ª ed.). Porto: Edições Asa.

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

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

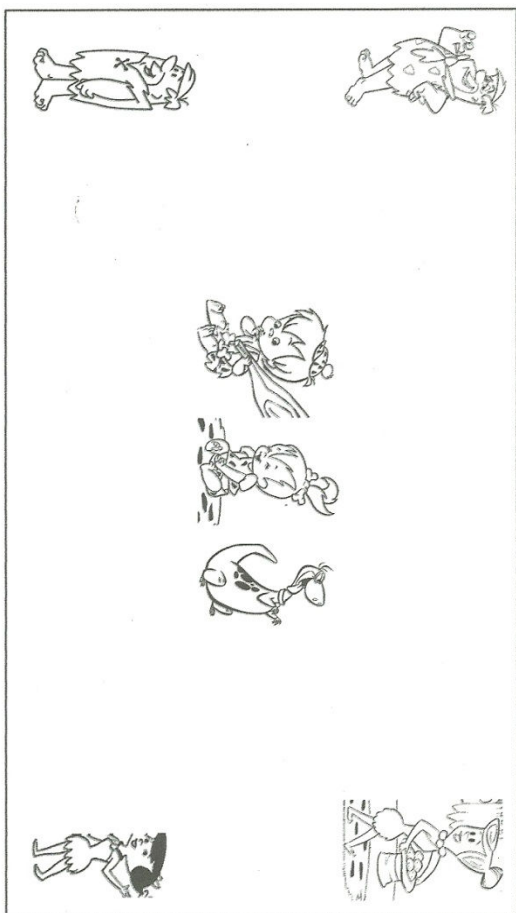
Webgrafia

Alves, M. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades*. Revista Portuguesa de Educação, 23 (1), 7-28. Recuperado em 2016, setembro 24, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a02.pdf>

Anexos

ANEXO 1 – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática

Dirado de Lateralidade



- Pinta de amarelo a imagem que está no centro da folha;
- Pinta de azul a imagem que está no canto superior direito;
- Pinta de encarnado a imagem que está no canto inferior esquerdo;
- Pinta de verde a imagem que está no canto superior esquerdo;
- Pinta de laranja a imagem que está no canto inferior direito;
- Pinta de castanho a imagem que está do lado direito da imagem que está no centro.

Nome: _____

Data: _____

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Susana Martins

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

Parâmetros	1. Orientação espacial e identificação das cores							2. Motricidade Fina			Total
	Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	
Cotações	6	5	4	3	2	1	0	4	2	0	
Alunos											
A	6	-	-	-	-	-	-	4	-	-	10
B	-	5	-		-	-	-	4	-	-	9
C	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	5
D	6	-	-	-	-	-	-	4	-	-	10
E	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	3
F	-	5	-	-	-	-	-	4	-	-	9
G	6	-	-	-	-	-	-	-	2	-	8
H	-	-	-	3	-	-	-	4	-	-	7
I	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	8
J	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	5
K	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	8
L	-	5	-	-	-	-	-	4	-	-	9
M	6	-	-	-	-	-	-	-	2	-	8
N	-	-	-	3	-	-	-	4	-	-	7
O	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	3
P	6	-	-	-	-	-	-	4	-	-	10
Q	6	-	-	-	-	-	-	4	-	-	10
R	6	-	-	-	-	-	-	4	-	-	10
S	-	5	-	-	-	-	-	4	-	-	9
T	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	8
U	-	-	-	3	-	-	-	4	-	-	7
V	-	5	-	-	-	-	-	4	-	-	9
W	-	-	-	3	-	-	-	-	2	-	5
X	-	-	4	-	-	-	-	-	2	-	6
Y	-	5	-	-	-	-	-	4	-	-	9
Z	-	-	-	3	-	-	-	4	-	-	7
A1	-	5	-	-	-	-	-	-	2	-	7
B1	6	-	-	-	-	-	-	-	2	-	8
Média aritmética											7,64286

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

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

Encontra as seguintes palavras na sopa de letras:

VACA	TETA	LEITE	PELE
-------------	-------------	--------------	-------------

U	V	A	C	A
T	E	T	A	B
A	C	I	L	V
L	E	I	T	E
O	P	E	L	E

Nome: _____ Data: _____

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

Parâmetros	1. Identificação de palavras numa sopa de letras					2. Motricidade fina			Total
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	
Critérios	8	6	4	2	0	2	1	0	
Cotações	8	6	4	2	0	2	1	0	
Alunos									
A	8	-	-	-	-	2	-	-	10
B	8	-	-	-	-	2	-	-	10
C	-	6	-	-	-	2	-	-	8
D	-	-	4	-	-	-	1	-	5
E	-	6	-	-	-	2	-	-	8
F	8	-	-	-	-	2	-	-	10
G	8	-	-	-	-	2	-	-	10
H	8	-	-	-	-	2	-	-	10
I	-	-	4	-	-	-	1	-	5
J	8	-	-	-	-	2	-	-	10
K	8	-	-	-	-	2	-	-	10
L	-	6	-	-	-	2	-	-	8
M	-	6	-	-	-	-	1	-	7
N	8	-	-	-	-	-	1	-	9
O	8	-	-	-	-	2	-	-	10
P	8	-	-	-	-	2	-	-	10
Q	8	-	-	-	-	2	-	-	10
R	8	-	-	-	-	2	-	-	10
S	8	-	-	-	-	-	1	-	9
T	8	-	-	-	-	2	-	-	10
U	8	-	-	-	-	2	-	-	10
V	8	-	-	-	-	-	1	-	9
W	-	6	-	-	-	2	-	-	8
X	8	-	-	-	-	2	-	-	10
Y	8	-	-	-	-	2	-	-	10
Z	8	-	-	-	-	2	-	-	10
A1	8	-	-	-	-	2	-	-	10
B1	8	-	-	-	-	2	-	-	10
Média aritmética									9,14286

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

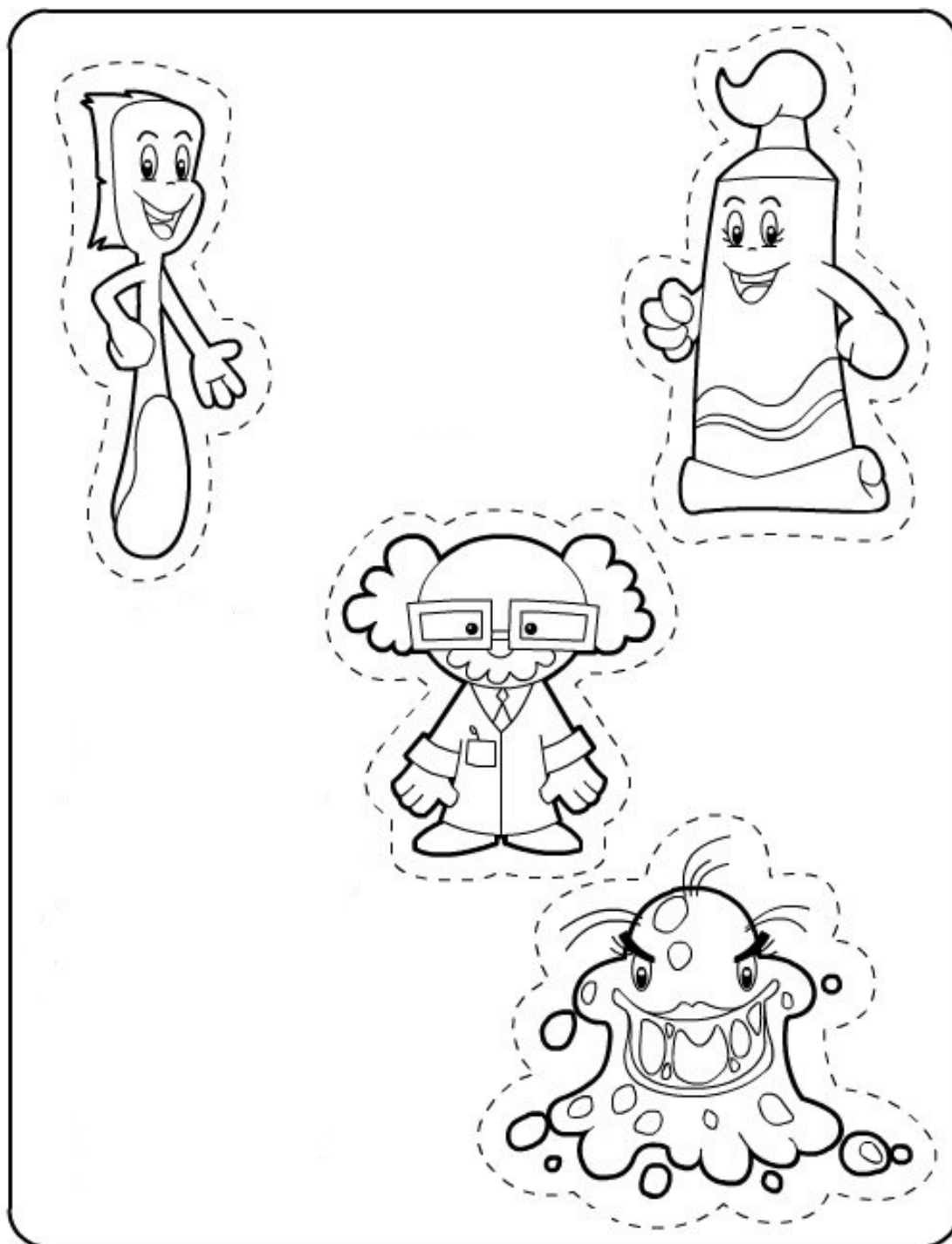
**ANEXO 5 – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do
Mundo**

3-A

Jardim Escola x
Turma dos 3 anos B

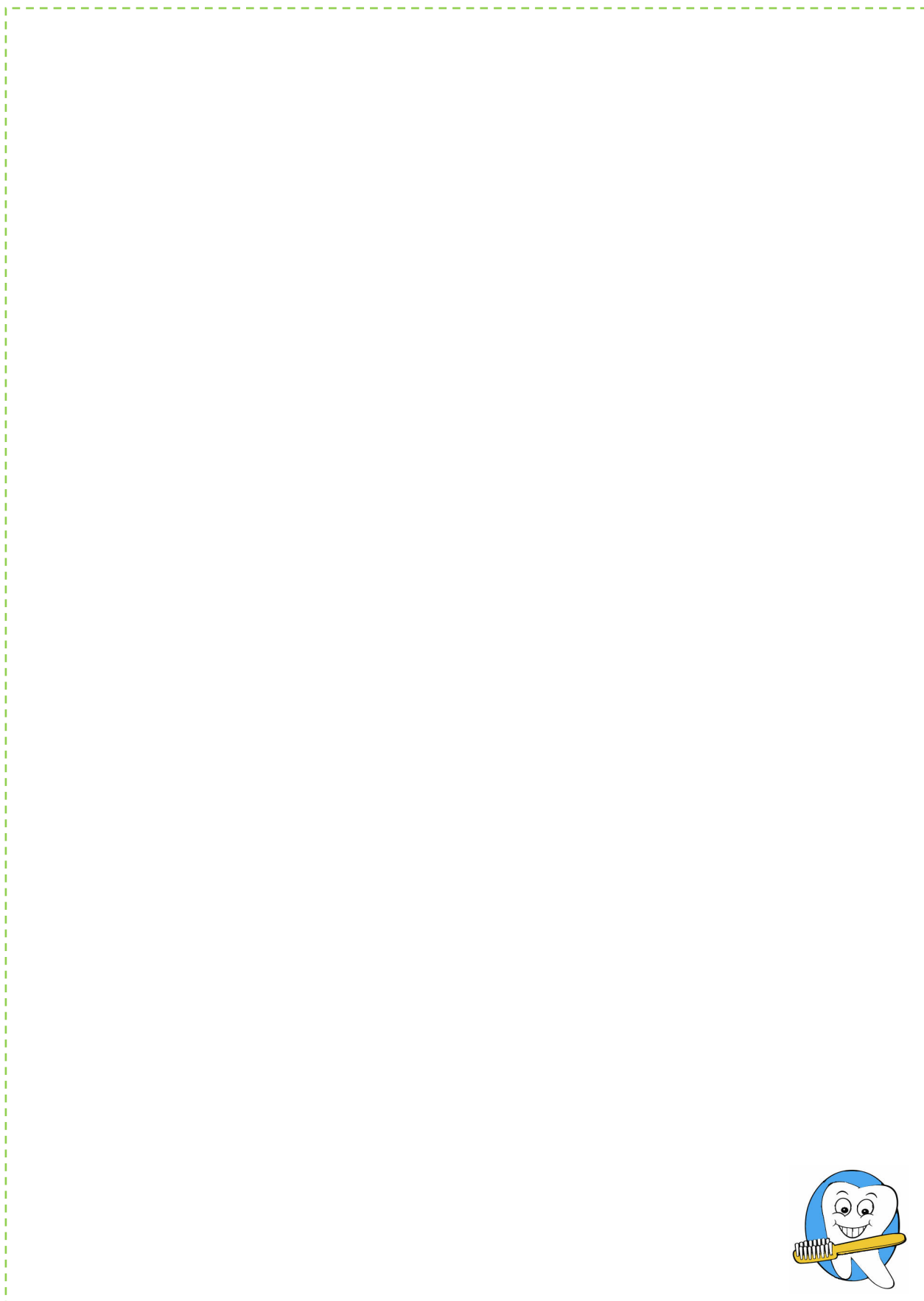
-Pinta as imagens e faz a picotagem à volta das mesmas.

-De seguida, cola-as numa folha.



Proposta de trabalho realizada pela estagiária Susana Martins, MEPE

3-B











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

Parâmetros	1. Motricidade fina			2. Picotagem			Total
	Critérios	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	
Cotações	4	2	0	6	3	0	
Alunos							
A	4	-	-	-	3	-	7
B	4	-	-	6	-	-	10
C	-	2	-	-	3	-	5
D	4	-	-	6	-	-	10
E	4	-	-	6	-	-	10
F	-	2	-	-	3	-	5
G	4	-	-	6	-	-	10
H	4	-	-	-	3	-	7
I	-	2	-	6	-	-	8
J	-	2	-	6	-	-	8
K	4	-	-	6	-	-	10
L	4	-	-	-	3	-	7
M	-	2	-	-	3	-	5
N	-	2	-	6	-	-	8
O	4	-	-	6	-	-	10
P	4	-	-	-	3	-	7
Q	4	-	-	6	-	-	10
R	-	2	-	-	3	-	5
S	-	2	-	-	3	-	5
T	4	-	-	-	3	-	7
U	-	2	-	-	3	-	5
V	4	-	-	6	-	-	10
W	4	-	-	6	-	-	10
X	-	2	-	6	-	-	8
Y	4	-	-	-	3	-	7
Z	4	-	-	-	3	-	7
A1	4	-	-	6	-	-	10
B1	-	2	-	-	3	-	5
Média aritmética							7,71429

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

ANEXO 7 – Tabela de Autoavaliação

Atividades Realizadas	Participei na atividade?	O que fiz?	Gostei? ☺	Não Gostei? ☹	Não sei ??	Porquê?
Ouvi histórias relacionadas com o meio ambiente						
Fiz dramatizações de algumas histórias						
Fui a visitas de estudo						
Ajudei nas plantações da horta						
Realizei trabalhos sobre o meio ambiente						
Assisti aos conselhos do biólogo						
Cooperei na implementação de medidas na escola						
Participei nas exposições da escola						
Ajudei na realização da revista da escola	