



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré – Escolar

Relatório de Estágio Profissional

Joana Filipa Lourenço Correia Valeriano

Lisboa, julho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Educação Pré – Escolar

Relatório de Estágio Profissional

Joana Filipa Lourenço Correia Valeriano

Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar,
orientado pela Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, julho de 2012

Agradecimentos

Finalizando mais uma etapa extremamente importante da minha vida profissional, não poderia deixar de exprimir a minha gratidão para com aqueles que tanto me apoiaram ao longo deste percurso e que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste relatório de estágio profissional.

Começo por distinguir, em primeiro lugar, os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus, pois contribuíram imenso para a minha formação, transmitindo conhecimentos úteis para e indispensáveis como futura educadora. Não poderia deixar de reconhecer toda a disponibilidade que revelaram ao longo destes anos de formação.

À Professora Doutora Violante Magalhães, o meu enorme obrigada pela orientação científica, apoio, confiança e paciência que sempre demonstrou ter. Obrigada pela coragem que me soube transmitir desde o primeiro momento.

Não posso deixar de mencionar todo o corpo docente, especialmente a educadora Marta Emídio, Sofia Carvalho e Rita Sapinho do Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Agradeço o estímulo, apoio e a exigência prestada ao longo deste período. Todas as críticas e opiniões contribuíram para o meu crescimento profissional. Às crianças que frequentaram este Jardim-Escola, no ano letivo de 2011/2012, por todos os sorrisos, abraços e carinhos que passaram a fazer parte do meu quotidiano durante a realização do estágio.

Agradeço à minha colega de estágio, Helena R., por todo o apoio, companheirismo e amizade. Desde o primeiro dia que se demonstrou disponível e empenhada para todas as atividades que realizámos, individual e coletivamente.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus pais e família por todo o apoio, paciência e carinho que disponibilizaram. Um obrigado especial à minha irmã, Andreia, por me auxiliar sempre em todos os aspetos.

“A boa educação é moeda de ouro, em toda parte tem valor”.

(Padre Antônio Vieira)

Índice Geral

Índice Figuras	X
Índice Quadros	XI
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	3
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	3
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	4
4. Identificação do grupo de estágio	5
5. Metodologia utilizada	6
6. Pertinência do estágio	8
7. Cronograma	9
Capítulo 1 – Relatos diários	13
1. 1.º Momento de estágio	15
1.1 Caracterização da Turma	15
1.2 Caracterização do espaço	16
1.3 Horário	17
1.4 Rotinas	18
1.5 Atividades curriculares não disciplinares	21
1.6 Relatos Diários	22
2. 2.º Momento de estágio	48
2.1 Caracterização da Turma	48
2.2 Caracterização do espaço	48
2.3 Horário	49
2.4 Rotinas	50
2.5 Atividades curriculares não disciplinares	51
2.6 Relatos Diários	51
3. 3.º Momento de estágio	71
3.1 3.1 Caracterização da Turma	71
3.2 Caracterização do espaço	72
3.3 Horário	73
3.4 Rotinas	74
3.5 Atividades curriculares não disciplinares	75
3.6 Relatos Diários	76

Capítulo 2 – Planificações	97
1. Descrição do capítulo	99
2. Fundamentação teórica	99
3. Planificações	105
3.1 Planificação Bibe Amarelo A – dispositivo de avaliação: Domínio da Matemática	105
3.2 Planificação Bibe Encarnado A – dispositivo de avaliação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	108
3.3 Planificação Bibe Azul A – dispositivo de avaliação: Área de Conhecimento do Mundo	111
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação	115
1. Descrição do Capítulo	117
2. Fundamentação Teórica	117
3. Dispositivos de avaliação	120
3.1 Área de Expressão e da Comunicação, Domínio da Matemática	120
3.1.1 Contextualização da atividade	120
3.1.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	120
3.1.3 Grelha de avaliação	121
3.1.4 Descrição da grelha de avaliação	123
3.1.5 Apresentação dos resultados em gráfico	124
3.1.6 Análise do gráfico	124
3.2 Área de Expressão e da Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	124
3.2.1 Contextualização da atividade	124
3.2.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	125
3.2.3 Grelha de avaliação	126
3.2.4 Descrição da grelha de avaliação	128
3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico	129
3.2.6 Análise do gráfico	129
3.3 Área do Conhecimento do Mundo	129
3.3.1 Contextualização da atividade	129
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	130
3.3.3 Grelha de avaliação	131
3.3.4 Descrição da grelha de avaliação	132
3.3.5 Apresentação dos resultados em gráfico	133
3.3.6 Análise do gráfico	133

Reflexão Final	135
1. Considerações Finais	137
2. Limitações	139
3. Novas Pesquisas	140
Referências Bibliográficas	141
Anexos	150
• Anexo A1 - Plano de aula programada da Área do Conhecimento do Mundo	152
• Anexo A2 - Plano de aula programada do Domínio da Matemática	153
• Anexo A3 - Plano de aula programada do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	154
• Anexo B1 - Planificação da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional: Domínio da Matemática	155
• Anexo B2 - Planificação da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	156
• Anexo B3 - Planificação da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional: Área do Conhecimento do Mundo	157
• Anexo B4 - Planificação da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional: o Jogo	158
• Anexo C - Avaliação Proposta de Atividade do Domínio da Matemática	159
• Anexo D - Avaliação Proposta de Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	160
• Anexo E - Avaliação Proposta de Atividade da Área do Conhecimento do Mundo	161

Índice de Figuras

Figura 1 – Fotografia do salão do Jardim-Escola	16
Figura 2 – Horário do Bibe Encarnado A	18
Figura 3 – Representação da roda	19
Figura 4 –Fotografia da sala do Bibe Azul	49
Figura 5 – Horário do Bibe Azul A	50
Figura 6 – Fotografia da sala do Bibe Amarelo	72
Figura 7 – Horário do Bibe Amarelo A	74
Figura 8 – Resultado da avaliação da atividade do domínio da Matemática	124
Figura 9 - Resultado da avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	129
Figura 10 – Resultado da avaliação da Área de Conhecimento do Mundo	133

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma dos três momentos de estágio	10
Quadro 2 – Cronograma de estágio profissional	10
Quadro 3 – Cronograma das reuniões	11
Quadro 4 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática	105
Quadro 5 - Planificação da Área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	108
Quadro 6 - Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	111
Quadro 7 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Matemática	121
Quadro 8 – Grelha de avaliação do domínio da Matemática	122
Quadro 9 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	126
Quadro 10 - Grelha de avaliação do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	127
Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área do Conhecimento do Mundo	131
Quadro 12 - Grelha de avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	132

INTRODUÇÃO

1. Identificação do local de estágio

O presente relatório de Estágio Profissional destina-se às unidades curriculares de Estágio Profissional I e II, referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), 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 dois semestres, num total de 16 semanas por semestre. O estágio profissional foi realizado à segunda, terça e sexta feira, no horário das 9 às 13 horas (num total de 12 horas semanais), no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade que está inserido na Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Aquele Jardim-Escola está localizado na cidade de Lisboa, na zona de Alvalade. Tem valências em Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício é composto por dois pisos sendo que no rés-do-chão funciona a Creche, o Pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo, e o primeiro piso pelos restantes anos.

Só existem duas salas de Creche: uma, contempla as crianças com um ano de idade; a outra, as crianças de 2 anos. Nos anos que se seguem, desde os 3 até aos 10, a escola já dispõem de duas turmas diferentes por nível escolar. Relativamente ao espaço interior, este Jardim-Escola possui catorze salas de aula, um salão, uma sala de informática, um ginásio, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, um gabinete de Direção, quatro zonas de casas de banho para criança e duas zonas de casas de banho para adultos.

O espaço exterior é constituído por dois pátios exteriores, rodeados por canteiros que contêm arbustos, onde as crianças fazem a pausa para recreio quando as condições meteorológicas assim o permitem.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este Relatório de Estágio Profissional encontra-se dividido em quatro partes, sendo que serão apresentadas as necessárias Introdução e Reflexão Final.

Na Parte I, será feita a caracterização de cada turma, expostos os respetivos horários, descritas as rotinas e apresentadas as atividades curriculares não

disciplinares contempladas em cada bibe. Após, serão feitos os Relatos Diários, nos quais registro as observações que considere mais pertinentes de cada manhã de estágio no Jardim-Escola. A seguir, são apresentadas as inferências, cientificamente fundamentadas. Neste capítulo será apresentado a mesma ordem de acontecimentos para cada um dos momentos de estágio.

Na Parte II, Planificações, são descritas algumas das planificações de atividades por mim realizadas. Estas atividades são acompanhadas por uma planificação baseada no Modelo T de Aprendizagem, assim como pela explicação das estratégias utilizadas, devidamente fundamentadas teoricamente.

Na Parte III, estão os Dispositivos de Avaliação. Exponho as avaliações que realizei durante algumas das aulas que lecionei no período do Estágio Profissional, referentes à Área de Conhecimento do Mundo e à de Expressão e Comunicação; dentro da última área enunciada, encontram-se os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática. Nesta parte, será também efetuada uma fundamentação científica respeitante à importância da avaliação no Ensino Pré-Escolar.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

A elaboração deste Relatório de Estágio Profissional constitui um marco fundamental tanto na minha vida pessoal, como, principalmente na vida profissional. O presente Relatório visa a conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e, conseqüentemente, a minha certificação profissional.

Para o mesmo ser redigido é necessário aliar a prática à teoria. Desta forma, para além dos relatos diários é necessário um trabalho de pesquisa e investigação ao nível de conceitos, ideias e processos, sistematizando ainda os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura. Por outro lado, o estágio em coexistência com a produção do relatório permite a articulação entre a prática e a reflexão que fazemos sobre essa mesma prática, sustentada por uma teoria pedagógica. Nóvoa (1992, p. 28) defende que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Para a realização deste Relatório, serão recolhidas ideias de diversos autores, que visam sustentar cientificamente as inferências apresentadas. Todas as pesquisas feitas ou a revisão de conceitos apresentados ao longo dos três anos de formação contribuíram para uma construção do conhecimento sobre o ensino, sobre o aprender a ensinar, conseguindo, assim, fomentar uma visão mais concisa como futura docente. Loughran (citado por Flores e Simão, 2009, p. 34), refere que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspectiva de investigadores”.

Aliado ao fator pessoal e profissional, permanece a oportunidade de consultar o Relatório sempre que surja alguma dúvida. Deste modo, é pertinente consolidar os conhecimentos e retirar ensinamentos que, futuramente, me ajudem a ultrapassar determinadas situações.

4. Identificação do grupo de estágio

Para a realização da componente prática do Mestrado em Educação Pré-escolar foram efetuados grupos de estágio, formados por dois ou três elementos. A minha colega de estágio pertencia à mesma turma de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nos três anos de Licenciatura desenvolvemos uma relação de amizade o que fez com que, durante este Estágio Profissional, sempre houvesse companheirismo e um bom funcionamento como colegas. Com a colega foi possível preparar atividades, observar novas estratégias, assim como fazer uma reflexão, em conjunto, sobre as experiências vivenciadas ao longo deste período.

A aprendizagem reflexiva deve ser “assistida por pares” (Flores e Simão, 2009, p. 51). Estes mesmos autores defendem que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (p. 31).

5. Metodologia utilizada

A metodologia utilizada no presente Relatório de Estágio assentou numa técnica de recolha de dados orientada para uma investigação qualitativa. Os instrumentos de recolha de dados foram a análise documental e a observação.

Bogdan e Biklen (1994, p.16) utilizam “a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Afirmam estes autores que os dados recolhidos são qualitativos, porque são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”.

A investigação qualitativa comporta as características enunciadas por Bogdan e Biklen (1994), designadamente as seguintes:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal ...
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números ...
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos ...
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva ...
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (pp. 47-50)

A palavra escrita na investigação qualitativa tem papel relevante, pois constitui a base fulcral na qual se sustenta e assenta a investigação.

A observação pode ser definida como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pela opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005, p. 91). Segundo Quivy & Campenhoudt (1992, p. 155), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. Os mesmos autores distinguem dois tipos de observação: a observação direta e a observação indireta. Referem que a observação direta “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação” (p.164). Relativamente à observação indireta, mencionam ainda que, nesta, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o

sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva”.

Quivy & Campenhoudt (1992, p.196) reforçam que a observação direta é um método “baseado na observação visual” e esclarecem que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social, que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”. Noutros métodos, “os acontecimentos, as situações ou os fenómenos estudados são reconstituídos a partir das declarações dos atores, ou dos vestígios deixados por aqueles que os testemunharam, direta ou indiretamente”.

Lucas (2006) menciona que a observação participante ou observação direta consiste numa “técnica não documental”. A observação direta também pode ser intitulada por observação naturalista ou descritiva. Segundo este autor, a técnica da observação participante é “caracterizada pelo papel e a postura que o investigador adota durante a observação, bem como o seu nível de participação e interação com o que observa”.

No que concerne à análise documental, Afonso (2005, p. 88) refere-se à mesma utilizando o seguinte termo: “pesquisa arquivística ou documental”. O mesmo autor reforça que “a pesquisa arquivística consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.” Assim, para este autor, “o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral, diferentes dos objetivos da pesquisa”. Em relação à análise documental, Afonso distingue três tipos de documentos: “documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados” (p. 89).

Ao longo dos diferentes momentos de estágio, fui, diariamente, fazendo as observações e os respetivos registos. Semanalmente, transformei essas notas de campo em narrativas, que constituíram os relatos diários. Para a realização do Relatório de Estágio Profissional necessitei ainda de consultar diversos documentos, tais como: os dossiês de turma, os horários, as fotografias, o projeto educativo de turma e de escola, o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Metodologicamente este relatório foi realizado de acordo com as normas da American Psychological Association (APA) e Ceia (2008), de forma a organizar formalmente o trabalho que realizei.

6. Pertinência do estágio

A realização de um Estágio Profissional é de extrema importância. É uma preparação para a vida docente onde se podem vir a ocorrer diferentes realidades. O sucesso de qualquer estagiário, enquanto futuro profissional, não está dependente apenas da teoria apreendida durante a formação acadêmica. De modo a se tornarem bons profissionais, é necessária a prática supervisionada, de forma a refletir e a melhorar as ações no terreno. É através da prática orientada no Estágio Profissional que se adquire competências que, no futuro, me permitirão atuar autonomamente.

Galveias (2008) declara que na prática pedagógica é necessário construir um conhecimento profissional na interação permanente entre a teoria e a prática. Tanto o Estágio presenciado pelos educadores Cooperantes, como a orientação feita pelo grupo de Supervisão Pedagógica, as reuniões de avaliação (e respetivas críticas aí apresentadas), foram imprescindíveis para que a minha formação fosse um desafio de qualidade, preparando-me para um futuro profissional como educadora.

Estrela *et al.* (citado por Galveias, 2008) mencionam alguns princípios relativos à formação inicial de professores, tais como:

- (i) a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- (ii) a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- (iii) a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- (iv) a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- (v) a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- (vi) a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados. (p. 10)

Segundo Day (citado em Flores e Simão, 2009, p. 7), “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”. De acordo com Loureiro, “espera-se que a formação inicial possa proporcionar aos futuros professores quer os conhecimentos gerais e específicos quer os princípios psicopedagógicos e científicos necessários para que

desenvolvam posteriormente de forma adequada a sua actividade profissional” (Loureiro, 2000, p. 33).

Schön considera que a formação de um profissional deve envolver situações que permitam ao formando “praticar sob a orientação de um profissional, um formador” (*apud* Alarcão,1996, p. 13), que o acompanha e aconselha na prossecução das diversas etapas, auxiliando-o na compreensão da realidade. Esta componente de formação profissional prática é encarada pelo autor como “uma espécie de prisma rotativo” que faculta ao formando uma perspectiva pormenorizada do “mundo do trabalho” e das suas complicações, permitindo “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido” (*id.*, *ibid.*).

7. Cronograma

Durante o Estágio Profissional I e II, tive a possibilidade de permanecer em três salas do Ensino Pré-Escolar, em 3 Bibes diferentes – esta é a nomenclatura utilizada, para o Ensino Pré-Escolar, em todos os Jardins-Escolas João de Deus. Primeiro, estagiei no Bibe Encarnado A (4 anos), posteriormente no Bibe Azul A (5 anos) e, por último, no Bibe Amarelo A (3 anos). Gastei um total de 595 horas e meia neste estágio. A duração destes períodos de estágio pode ser observada no Quadro I.

O Estágio Profissional iniciou-se a 27 de setembro, ficando acordado previamente, com os professores de Supervisão Pedagógica, que terminaríamos a 29 de junho. Desta forma, no cronograma abaixo apresentado, os meses vão de setembro a junho.

Quadro 1 – Cronograma dos três momentos de estágio

Bibe Encarnado A		Bibe Azul A		Bibe Amarelo A	
27 de setembro de 2011	16 de dezembro de 2011	2 de janeiro de 2012	23 de março de 2012	09 de abril de 2012	22 de junho de 2012

Em seguida será apresentado o cronograma (Quadro 2) onde consta, apenas, o número total de horas dedicadas às aulas lecionadas por mim. Todas estas aulas estão assinaladas no mês e no Bibe em que ocorreram.

Quadro 2 – Cronograma de estágio profissional

Meses	nov. dias	dez. dia	fev. dias	mar. dias	mai. dias	jun. dias	Horas / minutos
Aulas Programadas (Educ. Cooperante)	4 8	6	3 6	19	11 15	19	60 minutos
Aulas Programadas (Equipa de Supervisão)				23			60 minutos
Aulas Surpresa (Equipa de Supervisão)	22				11		20 minutos
Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional						22	75 minutos

Para além das aulas lecionadas e das atividades desenvolvidas, observei, durante os 9 meses de Estágio Profissional I e II, as aulas em que todas as

educadoras Cooperantes desenvolveram atividades e as aulas lecionadas pelas minhas colegas de estágio (planeadas ou aulas surpresa).

Gastei ainda 6 horas com reuniões de Prática Pedagógica e 9 horas com reuniões sobre aulas surpresa e programadas, como esquematizo no quadro a seguir apresentado (quadro 3).

Quadro 3 – Cronograma das reuniões

Meses	out. dia	nov. dias	jan. dias	mar. dia	abr. dias	maio dias
Reuniões de Prática Pedagógica			23		27	
Reuniões sobre as aulas surpresa/ programadas	28	22 28	6	23	27	11 21 29

Por último, usei cerca de 60 horas para pesquisa, 80 horas para redação e 30 horas em reuniões de orientação.

CAPÍTULO 1

RELATOS DIÁRIOS

A Parte I encontra-se dividida em três capítulos; cada um deles corresponde a um momento de estágio. Corresponde à narrativa diária das práticas pedagógicas observadas em sala de aula, assim como as estratégias utilizadas nas aulas devidamente planejadas e postas em prática. Cada relato será identificado com a respetiva data. Após o registo das observações serão expostas as inferências, seguidas de fundamentação científica. Ao longo de cada dia de estágio serão apenas expostos os aspetos mais relevantes de cada situação vivenciada.

Ao longo dos relatos diários poderão encontrar-se fotografias ou esquemas que ilustrem as atividades realizadas.

1. 1.º Momento de estágio

O meu 1.º momento de estágio decorreu entre 27 de setembro e 16 de dezembro de 2011, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Estagiei junto de uma das turmas de crianças na faixa etária dos 4 anos, designadamente na turma A do Bibe encarnado (adiante designada por Bibe encarnado A).

1.1. Caracterização da Turma

Considero pertinente salientar que a informação descrita foi cedida pela Educadora. A caracterização da turma apresenta diversos dados relativos a este grupo de crianças que se encontram expostos no Projeto Curricular de Turma (P.C.T.).

Um dos principais objetivos do PCT é ser facilitador da organização de dinâmicas que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos. Roldão (citado por Leite, Gomes e Fernandes, 1999) concebe o projeto curricular como:

(...) a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (p. 16)

A turma do Bibe Encarnado A é composta por vinte e nove crianças. Sendo que dezasseis dessas crianças são do sexo masculino e treze são do sexo feminino.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e revela ter motivação e interesse pelas várias aprendizagens. Apesar de alguns elementos revelarem falta de atenção e concentração em algumas atividades propostas.

Neste grupo não foi detetada nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais.

1.2. Caracterização do espaço

A sala do Bibe Encarnado está localizada no salão do Jardim-Escola. O salão é um local de passagem para os seguintes espaços: portaria, hall de entrada, refeitório, cozinha, escadas de acesso ao 2º piso, casa de banho, sala do Bibe Azul A e B, sala do Bibe Castanho A e B e uma das salas da creche.



Figura 1 – Fotografia do salão do Jardim-Escola

Por ser muito movimentado, e uma vez que o espaço é utilizado por duas turmas diferentes, é fulcral que haja uma grande organização por parte das educadoras. Essa organização contribuiu para que a concentração da atenção dos alunos seja mais centralizada e captada pela educadora devido às diversas distrações que possam surgir no salão.

Entre o espaço do Bibe Encarnado A e B está um biombo. Este biombo tem diversas utilidades: serve de separador; quadro e as aberturas são o palco onde podem ser realizadas diversas dramatizações com fantoches ou dedoches.

No lado do Bibe Encarnado A estão cinco mesas com uma forma hexagonal. Cada mesa é distinguida pela cor das suas cadeiras, sendo que a educadora intitula a mesa das cadeiras encarnadas, verde, azul, amarelas e arco-íris.

Há três armários encostados a diferentes paredes, sendo que dois deles guardam materiais usados em sala de aula, e o terceiro serve para os alunos arrumarem os seus trabalhos. Cada gaveta tem uma cor e está devidamente identificada com o nome de cada criança. Por cima de um destes armários está um placard onde são afixados os diferentes trabalhos realizados pelos alunos. Existe ainda uma área de lazer, onde os alunos têm ao seu dispor uma estante com alguns livros e uma cozinha para brincarem quando terminam as tarefas.

Relativamente à decoração da sala, para além do placar, são colocados adornos com cores vivas consoante as épocas festivas ou estações do ano que estiverem a decorrer, que atraem as crianças, além de lhes transmitir uma sensação de conforto e de bem-estar. Debes (citado por Jensen, 2002, p. 65) menciona que a decoração da sala de aula pode “ajudar os alunos a sentirem-se mais seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem”. O mesmo autor salienta, na continuação desta ideia, que “para além de afectar o bem-estar”, um ambiente rico em estimulação “também alimenta o cérebro”.

1.3. Horário

Faz parte do Projeto Curricular de Turma a elaboração de um horário semanal que inclua o maior número de atividades distribuídas ao longo da carga horária semanal, que promovam o desenvolvimento das crianças.

O horário estava exposto na sala de aula com todas as atividades propostas, de modo a expor a rotina educativa daquelas crianças.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* afirma-se que “a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo” existindo assim “uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

A Educadora Cooperante forneceu às estagiárias este documento, que se transcreve a seguir (Figura 2).

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º Tempo (manhã)	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática Educação Musical (10h30/11h)	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática Cerâmica * (9h30/10h45)
	Hora do conto: estimulação à leitura/teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Ginástica (10h50/11h50)
	12.00	Higiene pessoal/Almoço Recreio orientado e livre			
2º Tempo (tarde)	Grafismos Pré-Escrita	Informática (14h/16h) Picotagem/dobragem	Rasgagem Colagem	Actividades Plásticas	Clube Europeu/Experiências
	Modelagem com Terracota e outros materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação Espacial	Desenho livre/orientado	Puzzles e jogos de mesa
16.00	Lanche				

Figura 2 – Horário do Bibe Encarnado A

No horário de turma estão visíveis as áreas de conteúdo a explorar, que se fundamentam “na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). Apesar de haver um horário, ele é flexível e adaptado às diferentes situações que possam surgir no quotidiano.

1.4. Rotinas

Observando o horário da turma, constata-se a presença de várias atividades que ocorrem diariamente, pelo que são designadas de rotinas. Para Zabalza (1998, p. 169) a rotina consiste numa “repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”.

Todas as manhãs, às 9h00m, é feito o acolhimento no salão, de todos os alunos de educação de infância, onde, juntamente com as educadoras e estagiários

presentes, cantam músicas infantis. Consoante as crianças vão chegando ao jardim-escola, formam uma roda. Cada bibe forma um círculo diferente, originando assim três círculos por ordem crescente, colocando-se os alunos mais novos, de três anos (Bibe Amarelo), no centro, de seguida os de quatro (Bibe Encarnado) e por fim, os alunos mais velhos de cinco anos (Bibe Azul). Tanto as educadoras como os estagiários, integram-se na roda, consoante a faixa etária com a qual trabalham.

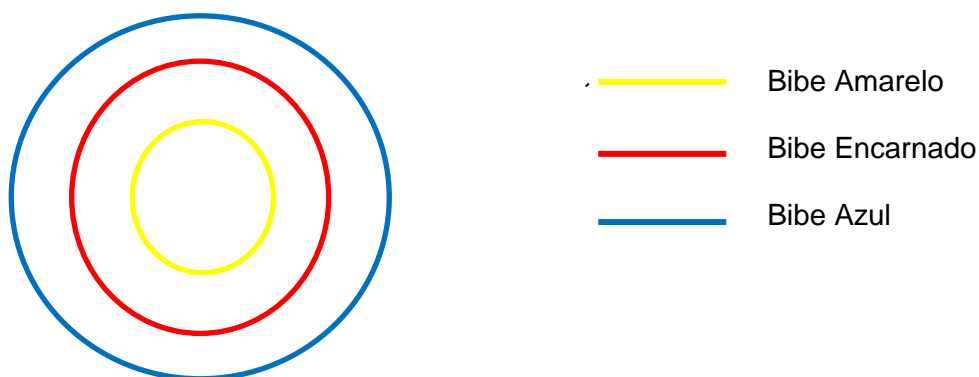


Figura 3 – *Representação da roda*

O acolhimento na roda, logo pela manhã, traz vantagens tanto para os educadores como para os alunos, especialmente para as crianças, dado que começam o dia de uma forma alegre e dinâmica. Segundo Zabalza (1998, p. 72), o acolhimento na roda “é um excelente momento para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio emocional, representação, música, movimento, etc.” promovendo ainda, a convivência e companheirismo entre pares.

Segundo Weinberger (citado por Jensen, 2002, p. 64) cantar é um ótimo estímulo para o cérebro, “um meio para promover tanto a competência musical como um desenvolvimento global”. Esta prática era realizada todos os dias da semana, durante cerca de 30 minutos.

Os momentos de higiene estão contemplados no horário de turma e são realizados depois do acolhimento no salão, antes do almoço, após o almoço e antes do lanche, para além das ocasiões onde vão por vontade própria. Em todos estes momentos, os alunos dirigem-se à casa de banho supervisionados por um adulto. Quando os estagiários estão presentes, é-lhes solicitada ajuda para um melhor funcionamento e disciplina nesta rotina. A higiene, mais especificamente a lavagem das mãos, é fundamental tanto em casa como no jardim-de-infância, pois é

reconhecida “como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças” (Cordeiro, 2008, p. 105).

Outra parte importante da rotina dos alunos é o recreio. Está contemplado no horário e é concretizado a meio da manhã, entre as 10h30 e as 11h00. Neste momento é distribuído aos alunos um pequeno lanche. A seguir ao almoço, é ainda realizado outro momento de recreio. Estas pausas são sempre supervisionadas por adultos.

Para Hohmann e Weikart (2004, p. 231), o recreio é o “período do dia é destinado à brincadeira física, vigorosa e barulhenta”. É nesta altura do dia que conseguimos aproximar-nos mais das crianças, falar sobre os seus assuntos do dia a dia, brincar, conhecê-las melhor e até observar alguns comportamentos que são mais “distorcidos” dentro da sala de aula. Estes autores referem ainda que “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite aos adultos absorver e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis”.

Terminada a higiene, os alunos dirigem-se em comboio para o refeitório, acompanhados pela educadora ou pelas estagiárias. Intercalando as crianças por sexos, auxiliávamo-las a sentarem-se nos bancos das mesas corridas do refeitório.

Todos os dias as refeições dos alunos são compostas por sopa e fruta e os pratos principais alternam entre carne e peixe. Os alimentos fornecidos às crianças têm de promover “um crescimento muscular e ósseo” assim como “têm de fornecer nutrientes necessários à aprendizagem” (Jensen, 2002, p. 56). Segundo este mesmo autor, os “principais nutrientes incluem proteínas, gorduras não saturadas, vegetais, hidratos de carbono complexos e açúcar”.

Uma alimentação saudável é a base para o desenvolvimento mental e motor na infância. Jensen (2002, p. 49) defende que nos Jardins-de- Infância deve ser seguido o lema “comer para aprender”.

Sempre que necessário, nós, estagiários, ajudávamos as crianças que tinham mais dificuldade em colocar corretamente os talheres ou prestando outros cuidados, estimulando-as sempre para uma alimentação autónoma, contribuindo assim para “a aprendizagem de regras sociais, mesmo que isso passe por uma fase de maior lentidão ou de uma certa ‘porcaria’, com a comida a voar da mesa para o chão ou as mãos peganhentas de lhe mexer” (Cordeiro, 2008, p. 69).

1.5. Atividades curriculares não disciplinares

Todas as segundas-feiras os alunos tinham aula de informática na sala dos computadores, localizada no primeiro piso. Pela dimensão reduzida da sala, era necessário repartir os alunos por dois turnos. Enquanto um grupo permanecia na aula de informática, os restantes estavam com a educadora, no salão, a desenvolver atividades e vice-versa.

Sendo a evolução da tecnologia uma constante no dia-a-dia das crianças, é importante o contacto desde cedo com estes mesmos meios que fazem cada vez mais parte do futuro destas crianças. Nas *Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar* alerta-se para este aspeto, dizendo-se: “as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (Ministério da Educação, 1997, p. 72).

O ensino e o contacto de crianças de Jardim de Infância com as novas tecnologias são imprescindíveis, visto servirem “um percurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (reúne informação gráfica, sonora, textual e visual...) e um novo ambiente social” (Silveira-Botelho, 2009, p. 114). Assim, é importante que este tipo de atividades curriculares não disciplinares façam parte das rotinas dos Jardins-Escola.

A aula de música era dada todas as terças-feiras, no ginásio do jardim-escola. Sendo o professor o mesmo do ano anterior, possibilitava que as crianças identificassem alguns exercícios mais rapidamente, sendo tais exercícios apenas um pouco mais aprofundados no grau de dificuldade.

A música está presente na vida das crianças desde muito cedo: na televisão, na rádio... e muitas delas já a escutavam quando ainda estavam dentro do útero materno. Perante esta realidade, o contacto com a música é constante. Pelo que observei, penso que não é discutível o misto de satisfação e deslumbramento das crianças quando escutam diferentes sons e ritmos na aula de música.

Nas *Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar* lemos que “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir” (Ministério da Educação, 1997, p. 63). Essa exploração permitirá “estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo” (Cordeiro, 2008, p. 373).

1.6. Relatos Diários

27 DE SETEMBRO DE 2011

A aula foi iniciada com um material manipulável, o Cuisenaire. A educadora pediu-nos ajuda para distribuir as caixas do material pelas mesas, abrindo-as e expondo as diferentes peças no centro de cada mesa.

A educadora iniciou a aula de materiais, pedindo aos alunos para colocarem a peça branca do seu lado esquerdo. Previamente, havia lhes dito que o símbolo da escola, cozido no bibe, estava desse lado, de maneira a orientar melhor as crianças. De seguida, questionou um aluno sobre o valor da peça branca. Fez o mesmo processo com a peça encarnada (que é a seguinte) até terem a escada completa. A educadora pediu a um aluno para fazer a leitura por cores, em voz alta, enquanto os colegas acompanhavam com o dedo indicador na sua respetiva escada. Foi feita também a leitura por valores, por outro aluno, mas o processo manteve-se: enquanto um aluno lia, os restantes acompanhavam com o dedo indicador.

A aula prosseguiu com um jogo, onde tanto a educadora como nós, estagiárias, íamos pedindo aos alunos para retirarem as peças da escada, aleatoriamente. A aula terminou com a construção livre com as peças do Cuisenaire.

Na segunda parte da manhã, os alunos tiveram aula de música no ginásio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O belga Emilie Georges **Cuisenaire** (1891-1976) foi quem criou este material manipulável, devido às dificuldades a aritmética, que observava como professor, dos seus alunos. Este material foi divulgado internacionalmente por Caleb Cattegno, um professor espanhol, tentando assim, dar resposta à necessidade de ensinar matemática de uma forma lúdica.

Este material estruturado é formado, normalmente, por 241 barras ou peças coloridas. Caldeira caracteriza este material referindo que “as peças são geralmente de madeira (presentemente há imitações de plástico), que vão desde 1cm a 10cm. A peça branca é a peça padrão e serve de medida a todas as outras peças. A peça branca vale uma unidade” e tem de aresta quadrada 1cm² de área (Caldeira, 2009, p.128 Para além do desenvolvimento do raciocínio lógico, o Cuisenaire é de fácil manipulação e contém diversas cores, contribuindo para a estimulação da criatividade e experimentação por parte das crianças. O interesse pedagógico deste material,

insere-se na: experimentação à matemática; compreensão da noção de número; noção de par e ímpar; sequências; relações de grandeza, entre outros.

Nas *Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar* frisa-se que existem “materiais utilizados na educação pré-escolar que permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações, como por exemplo, o material Cuisenaire” (Ministério da Educação, 1997, p. 76).

A educadora explicou que a escada está disposta por peças de diferentes tamanhos e cores, sendo que cada uma tem um valor, ou representa uma determinada quantidade, e começou a construir a escada no seu próprio quadro. Assim, cumpriu o modo como é suposto ser trabalhado este material.

Quando foi solicitada a leitura – tanto a leitura por cores como por valores –, todos os alunos fizeram silêncio e escutaram e acompanharam o colega que estava ler em voz alta. Segundo Serrazina, algumas crianças, encaram este tipo de leitura como “um autêntico desafio e vão criando sequências próprias até conhecerem a correta. Os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interação com outras crianças e com os adultos” (Serrazina, 2008, p.14).

30 DE SETEMBRO DE 2011

A educadora iniciou a aula com o 3º dom de Froebel. Construiu uma história enquanto os alunos faziam as construções. Antes de aula ser iniciada, a educadora lembrou os alunos das regras de utilização deste material. Ao mesmo tempo que a história ia decorrendo, ia fazendo perguntas dirigidas de matemática, de modo a desenvolver o cálculo mental. Só tivemos a oportunidade de assistir a parte inicial da aula, pois a educadora pediu-nos a colaboração para uma atividade posterior à aula. Apenas conseguíamos ouvir o que se estava a passar na aula.

Após o intervalo, os alunos sentaram-se nas respetivas mesas para iniciarem uma ficha que tinham em atraso. Todos os dias eram denominados dois chefes, normalmente um rapaz e uma rapariga, que tinham algumas responsabilidades ao longo do dia. Enquanto nós, estagiárias, distribuíamos as fichas, os chefes distribuían os respetivos copos com lápis de cor e de cera. Todos os copos têm a fotografia da respetiva criança e o seu nome para conseguirem ser identificados pelos pares.

No segundo momento da manhã, os alunos realizaram uma ficha sobre o Cuisenaire. Cada um tinha uma folha com quadrículas com um centímetro quadrado, onde tinham de construir a escada e pintar as quadrículas com os valores e cores respectivos de cada peça. Terminada a tarefa, cada aluno colocava a folha na sua gaveta e os chefes voltavam a ser chamados, desta vez para recolher os copos com os lápis de cor e guardá-los no armário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O alemão Friedrich Fröbel (1782-1854) foi quem criou este material manipulável, conhecidos como **Dons de Fröbel**. Apesar de ter criado seis “dons”, nos Jardins-Escola João de Deus apenas são utilizados os 1.º, 3.º, 4.º e 5.º Dons de Fröbel, sendo bastante prezada na sua metodologia a criatividade, a manipulação e a descoberta dos materiais utilizados.

O 3.º Dom é composto por oito cubos guardados dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo. Com este material são possíveis realizar diversas construções, como: muro alto e baixo; cama; cadeirão; cadeiras e mesa; comboio, entre outros. Em todas as possíveis construções, todos os cubos têm que ser utilizados.

Caldeira afirmam que para um bom manuseamento do material, e uma correta postura os alunos têm de ter as “costas direitas; uso das mãos em simultâneo; utilização dos dedos indicador e polegar em forma de pinça; fazer as construções da esquerda para a direita; não destruir.” (Caldeira, 2009, p.248)

Pedagogicamente este material é extremamente importante, pois desenvolve a lateralização, a criatividade, a motricidade fina, a noção de equilíbrio/ de ordem, desenvolvimento corporal, entre outros.

03 DE OUTUBRO DE 2011

A educadora iniciou a aula com teoria de conjuntos. Quando se sentaram, nos respetivos lugares, já tinham tanto as linhas fronteiras como o copo com as palhinhas em cima mesa. Ao mesmo tempo que a aula ia decorrendo, a educadora tinha um quadro móvel que completava. A educadora dirigiu algumas perguntas para saber a função daquelas linhas fronteiras, abordando ainda os conceitos de conjunto vazio e conjunto singular sendo que os alunos não tiveram dificuldade em responder

corretamente. Desenvolvendo a subtração, a educadora fez perguntas para desenvolver o raciocínio, auxiliando sempre com as palhinhas. A educadora terminou o exercício escrevendo no quadro a leitura do conjunto.

Concluído o exercício, a educadora fez comparações entre os dois conjuntos, questionando os alunos sobre o conjunto que tinha mais elementos. Após o intervalo da manhã, aula continuou ainda com a teoria de conjuntos, mas com outra estratégia. Desta vez, a educadora tinha um instrumento musical a acompanhar a aula, o triângulo. Dava um determinado número de pancadas, as crianças contavam e colocavam o número de palhinhas correspondente ao de pancadas dentro da linha fronteira. Um aluno dirigiu-se ao quadro para colocar o algarismo móvel três, correspondendo com o número de pancadas. De seguida a educadora tocou mais quatro vezes no triângulo, introduzindo assim o sinal de soma, colocando o algarismo quatro a seguir. Relembrou ainda o sinal de igual, pois os alunos não foram capazes de responder. Com a ajuda das palhinhas um aluno contou os elementos que tinha dentro do conjunto para descobrir o resultado da operação e foi colocar o algarismo sete no quadro, como resultado da soma. Em conjunto os alunos fizeram a leitura, em voz alta, da operação exposta no quadro.

A aula estava quase a terminar quando a educadora pediu ao alunos para construírem uma casa com as palhinhas, mas só depois de as linhas fronteiras serem retiradas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A realização de aulas que tenham por base trabalhar a **teoria de conjuntos**, contribuem para a criança “aprender a classificar as coisas que são, de alguma forma, semelhantes e necessitam de aprender a diferenciar entre coisas que são diferentes” (Hirst, 2004, p. 113).

Nesta aula, a educadora planeou uma aula de teoria de conjuntos em que os elementos constituintes eram todos iguais, as palhinhas. Segundo Hirst (2004), “em matemática tentamos descrever os conjuntos de objectos de forma precisa, usando dois métodos, por exaustão ou por compreensão” (p.23). Neste caso, os alunos tiveram a oportunidade de descrever os conjuntos por exaustão, pois era constituído por um pequeno número de elementos.

04 DE OUTUBRO DE 2011

Nesta aula, a educadora lecionou a aula do domínio da Matemática com o material manipulativo Cuisenaire.

Enquanto a aula decorria, a educadora ia colocando questões aos alunos acerca do material estruturado. Um aluno sentiu dificuldade em responder ao valor de uma peça. A educadora lembrou-o da função da peça branca (unidade de medida); desta forma, quando não sabiam o valor de uma peça, colocavam o número de peças brancas equivalente ao tamanho da peça em questão, para no final descobrirem o valor da mesma.

Um aluno respondeu corretamente quando a educadora lhe perguntou qual era a peça mais importante do material e porquê. Iniciaram então a elaboração da escada, lembrando que esta se inicia da esquerda para a direita e da peça mais pequena para a maior. Todos a construíam ao mesmo tempo: colocavam uma peça de cada vez dizendo o valor das mesmas, enquanto a educadora os acompanhava no quadro móvel, também com as peças do Cuisenaire. Concluída a escada, a educadora foi chamando um aluno de cada vez para colocar, no quadro móvel, o algarismo móvel correspondente ao valor que cada peça representava.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O material Cuisenaire é fácil de manipular e bastante atrativo, devido ao seu conjunto de diferentes cores e tamanhos. O facto de ser pedido aos alunos para colocarem o algarismo móvel correspondente ao valor que a peça desempenha, terá contribuído para que, como observado já por Alsina (2004, citado por Caldeira, 2009, p. 131), as crianças memorizassem “o valor de cada barra, já que é importante que se habituem a nomear as barras não pela cor, mas sim pelo seu valor”. Foi este um dos objetivos da educadora quando proporcionou este exercício.

07 DE OUTUBRO DE 2011

A aula iniciou-se com um material manipulativo, os Blocos Lógicos. A educadora fez uma revisão das características deste material questionando os alunos sobre os seus atributos. Cada aluno tinha à sua frente uma linha fronteira para formar conjuntos com as peças que a educadora ia solicitando. Um aluno dirigiu-se ao quadro

móvel para desenhar uma linha fronteira e dentro dela as peças que já tinha retirado na mesa. Escreveu ainda a quantidade de peças que tinha dentro do conjunto.

De seguida a educadora elaborou um jogo com os alunos. Dentro de um saco colocou algumas peças, aleatoriamente, dos blocos lógicos. Com os olhos tapados um aluno de cada vez ia retirar uma peça do saco e tentar descobrir as características da mesma, com ajuda da educadora, que ia fazendo perguntas consoante as características do material.

A educadora ainda teve tempo de fazer outro jogo. Sentados nas mesas, todos os alunos escolhiam uma peça, aleatoriamente, e levantavam a mão todos os que tinham uma peça com as características, indicadas pela educadora, para formarem um grupo. No final verificou-se que o grupo que tinha mais elementos era o primeiro, que era constituído pelas peças circulares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Zoltan Dienes e Edward Golding, ao escreverem o livro *Lógica e jogos lógicos* (1976), “pretendiam que as crianças realizassem actividade Lógica” (Caldeira, 2009, p. 363).

Este material, **Blocos Lógicos**, como o próprio nome indica, ajuda a desenvolver a estrutura lógica da criança. Simons (citado por Caldeira, 2009, p. 364) afirma que o “conhecimento lógico-matemático é construído através da acção, a partir de relações que a própria criança cria entre os objetos; a partir dessas relações, vai criando outras e, assim sucessivamente”.

Muitos autores defendem que a lógica deve ser desenvolvida através de jogos, que ajudam as crianças, sem elas se aperceberem, a trabalhar o domínio da Matemática. Para Alsina (citada por Caldeira, 2009, 364), as atividades “em que se pretenda fomentar habilidades específicas de raciocínio lógico, e que propomos sob a forma de ‘Jogos de Lógica’, devem ser realizadas com ‘materiais manipulativos’”. Um jogo completo de Blocos Lógicos contém 48 peças divididas em: quatro formas diferentes (quadrangular; retangular; triangular; circular), três cores (encarnado; azul; amarelo), dois tamanhos (grande e pequeno) e duas espessuras (fino e grosso). Para Simons (citado por Caldeira, 2009, p. 365), 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”.

10 DE OUTUBRO DE 2011

A aula iniciou-se com um material manipulável, o Cuisenaire, com os alunos sentados nas mesas e cada um tinha à sua frente uma imagem de uma abelha e os rapazes com a imagem de um menino e as raparigas a imagem de uma menina. Os alunos iniciaram com a escada, juntamente com a educadora que os acompanhava construindo-a, também, no quadro móvel. Completada a escada, um aluno fez a leitura por cores e outro fez a leitura por ordem crescente e por valores. De seguida os alunos colocaram o/a menino/a por cima da peça que vale cinco valores e a abelha no degrau mais alto da escada, ou seja na peça que vale dez valores. Apelando ao raciocínio e ao cálculo mental, para prepará-los para a aprendizagem de adições e subtrações, a educadora questionou os alunos, levando-os sempre a interagir com as imagens que tinham.

Como às segundas-feiras os alunos têm aula de informática, na sala dos computadores, ajudámos a professora a dirigi-los para a sala. A sala tinha disponíveis oito computadores, quatro de cada lado e os alunos sentavam-se dois a dois num computador. O exercício que tinham para fazer era encaixar as diferentes figuras do material manipulável Tangram nos espaços apropriados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

As sete figuras geométricas deste material, **Tangram**, estavam presentes nos diversos exercícios realizados. Segundo Caldeira (2009, p.391), “Os Tangrams são obtidos basicamente a partir da dissecação de uma figura geométrica segundo determinadas condições, permitindo depois a obtenção de novas figuras através da recombinação das peças obtidas”.

Para Santos (citado por Caldeira, 2009, p. 394) “a Filosofia do Tangram é de que um todo é divisível em partes, as quais podem ser reorganizadas num outro todo”. Este puzzle é constituído por 7 peças: 5 triângulos isósceles (2 grandes, 1 médio e 2 pequenos), um quadrado e um paralelogramo.

11 DE OUTUBRO DE 2011

A aula teve início com o 3º Dom de Froebel. Os alunos estavam sentados nos respetivos lugares enquanto os dois chefes do dia distribuía as caixas pelas mesas. A educadora questionou os alunos sobre o material de que a caixa era feita, que dom

iriam trabalhar, recorrendo ao algarismo que está na caixa, com quantas peças era constituído este material e que sólido geométrico representavam. Informou os alunos que cada face do cubo representava um quadrado e contou em voz alta tanto as faces como os vértices de um cubo.

A educadora recorreu as personagens de um conto tradicional (“O capuchinho vermelho”) para dinamizar a aula. Inicialmente, mostrou apenas a personagem principal e inventou uma história com a qual foi dinamizando a aula de matemática. Enquanto os alunos desempenhavam as construções no seu lugar, cada um com a sua caixa, a educadora tinha uma mesa mais alta e uma caixa do 3º Dom, onde também fazia as construções e cada vez que os alunos tinham dúvidas podiam recorrer ao seu exemplo. Tanto a caixa como as peças da educadora eram maiores que as dos alunos.

A primeira construção pedida foi o muro. Concluída, a educadora fez perguntas desenvolvendo o cálculo mental (por exemplo, de meia dúzia de pássaros que estavam em cima do muro, voaram 3; quantos ficaram? O aluno teve dificuldade em responder, o que levou a educadora a recorrer às palhinhas para ajudar a criança a chegar ao resultado pretendido).

A segunda construção foi o comboio. Foram introduzidas mais duas personagens do conto tradicional referido, desta vez, passageiros do comboio. A educadora colocou os três bonecos dentro do comboio, e pediu a um aluno para verificar quantas personagens tinham entrado. Desenvolvendo ainda o raciocínio da soma, dificultou a situação problemática, pedindo a outro aluno para dizer quantas moedas tinha no total um dos passageiros, sendo que tinha quatro moedas num bolso e três noutro. Desta vez, o aluno também teve dificuldade em responder corretamente, auxiliando, então, a educadora, o raciocínio com as palhinhas. Entretanto, entrou mais uma personagem do conto, ficando quatro no total dentro do comboio. Introduzindo a divisão, a educadora disse que esta última personagem tinha oito moedas no bolso e quis distribuí-las por todos os passageiros, ou seja por quatro pessoas. O aluno conseguiu responder corretamente. Ao seu lado, a educadora tinha oito cubos feitos de esferovite, com cerca de 20cm de aresta. Saindo esta última personagem da história, o comboio voltou a ter apenas três passageiros. Assim, a educadora pediu para dois alunos realizarem a terceira construção, uma mesa e duas cadeiras com os cubos gigantes. Sendo que a história tinha terminado com três personagens, a educadora chamou três alunos para se sentarem nas cadeiras, mas constataram que afinal era precisa mais uma para que todos se pudessem sentar.

A terceira e quarta construções, o cadeirão do avô e a cama, também foram feitas com os cubos gigantes e por dois alunos diferentes, de cada vez. Os alunos tiveram a oportunidade de se sentar e deitar nas construções por eles realizadas.

Após o intervalo a meio da manhã, a educadora lecionou uma aula de conhecimento do mundo sobre o corpo humano. A aula foi elaborada em *PowerPoint* e os alunos estavam sentados em semicírculo, uns em cadeiras e os restantes no chão. Inicialmente, a educadora abordou as principais diferenças entre o rapaz e a rapariga, sempre com animações, de maneira a motivar os alunos. Foi apresentada uma imagem do nosso esqueleto, referindo a função dos músculos e dos ossos. Referiu a função dos constituintes do sangue, dizendo e pedindo aos alunos para repetirem o seu nome (glóbulos vermelhos / brancos e plaquetas). Cada slide ia mostrando um órgão do nosso corpo humano, como o coração, os rins e os pulmões. Neste último slide, a educadora abordou o movimento de inspiração e expiração através de um balão. Terminou a aula mostrando um livro interativo que fazia o percurso do alimento desde a boca, passando pelo esófago, o estômago, até ao intestino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Esta foi a primeira aula de Conhecimento do Mundo que pude observar no Bibe Encarnado. O tema versado foi, como referido, o **corpo humano**.

Apesar de esta aula abordar um tema interessante mas com conteúdos complexos, todas as crianças estavam entusiasmadas e atentas observando as imagens assim como a explicação da educadora. Nas *Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar* (1977) afirma-se: “Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1977, p. 85).

14 DE OUTUBRO DE 2011

A aula teve início com o domínio da Matemática com um material manipulável, o Cuisenaire. A educadora questionou o nome do material, qual era a sua peça mais importante e porquê. Sem dificuldade, os alunos a quem a pergunta foi dirigida, responderam acertadamente. De seguida, a educadora pediu para tirarem, do molho de peças que estava no centro da mesa, uma peça encarnada e a colocassem do lado

esquerdo, ou seja, do lado onde têm cosido no bibe o emblema da escola. Foi ainda pedido às crianças para tirarem outra peça encarnada, mas desta vez que a colocassem no lado direito. Questionou um aluno sobre o valor das duas peças individualmente. Constataram, então, que as duas peças eram iguais e tinham as mesmas unidades. Auxiliando a aula com o quadro móvel, a educadora pediu a um aluno para se deslocar até ele para desenhar as duas peças, uma de cada lado, e representasse o seu valor por baixo. Foi então, que a educadora representou, entre as duas peças, o sinal de igualdade.

Terminado este exercício, os alunos retiraram a peça encarnada que tinham no lado esquerdo e substituíram por uma peça amarela. A educadora foi buscar um fantoche em forma de pato, iniciando uma história para introduzir os sinais de maior e menor. Ao longo da história, a educadora adaptou como estratégia o facto de o pato só comer as peças que eram maiores. Assim, comparando duas peças, de tamanhos diferentes, os alunos conseguiram apreender este conceito novo, lembrando-se sempre do pato que só abria a boca para a peça maior.

Quando terminou a aula, a educadora quis pregar uma pequena “partida” aos seus alunos, pedindo-lhes que retirassem duas peças iguais e as colocassem uma de cada lado. Interrogou alguns alunos sobre qual a peça maior que o pato iria comer, o que fez com que, ao início, sem saber o que responder, as crianças ficassem um pouco confusas. No entanto, depois de pensarem um pouco, perceberam que o pato não iria comer nenhuma, pois eram iguais, ou seja, tinham as duas o mesmo tamanho.

Curiosamente, todos os alunos escolheram a peça mais pequena do Cuisenaire - a peça branca – e/ ou as duas peças maiores - azul ou cor-de-laranja. Apenas uma aluna optou por escolher a encarnada para colocar do lado esquerdo e a peça castanha do lado direito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Caldeira (2009, p.43) afirma que “No processo da educação infantil o papel do educador é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa nas brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento”.

Através desta pequena **brincadeira** que foi realizada na aula de hoje, os alunos tiveram de pensar e chegar à resposta correta de uma forma divertida. A educadora conseguiu que as crianças demonstrassem que entenderam o conceito aprendido anteriormente.

17 DE OUTUBRO DE 2011

Os materiais utilizados nesta aula foram as palhinhas e linhas fronteiras de forma a aprofundar os conhecimentos de teoria de conjuntos. De seguida foram elaboradas algumas questões acerca do significado de conjunto vazio e conjunto singular sendo que todos os alunos colocaram uma palhinha dentro do seu conjunto. A educadora pediu às crianças que retirassem mais três palhinhas e as colocassem dentro do conjunto. De forma ilustrativa, a educadora esboçou no quadro móvel uma linha fronteira e pediu a um aluno que a desenhasse com o número elementos que compoñham o conjunto. Algumas crianças sentiram dificuldade em realizar o exercício, pois adicionavam mais quatro palhinhas à que já lá estava. Ou seja, em vez de retirarem três retiravam quatro palhinhas. Por apresentarem tal dificuldade a educadora solucionou o problema substituindo as palhinhas pelos próprios colegas.

Terminado este exercício os alunos guardaram as palhinhas nos respetivos copos para de seguida abordar a noção de par e impar com o mesmo material. A educadora pediu para retirarem duas palhinhas e perguntou quantos pares formavam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

As palhinhas, apesar de serem um **material não estruturado**, construído ou pensado propositadamente para desenvolver o raciocínio matemático, muitas vezes, funcionam como solução para ajudar alunos com algumas dificuldades.

Caldeira faz a distinção entre materiais alternativos industrializados e não-industrializados, afirmando que “existem materiais alternativos industrializados, ex: caricas, embalagens vazias, carrinhos de linhas, palhinhas, etc. Os materiais alternativos não-industrializados podem ser encontradas na própria Natureza, ex: pedrinhas, conchas, flores, folhas secas, o próprio corpo humano, as sementes em geral, etc.”(Caldeira, 2009, p. 317). A autora reforça ainda que “na posse destes materiais, é possível fazer um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo.” (p.317). Podemos aproveitar este material alternativo industrializado para desenvolver diversas noções, como a quantidade, exercícios de contagem, noção de sentido ordinal, entre outros.

18 DE OUTUBRO DE 2011

Nesta aula foi trabalhado o 4º Dom de Froebel. Antes de iniciar, a educadora questionou os alunos sobre a diferença entre o 3.º e o 4.º Dons, pois este, até à data, ainda não tinha sido muito explorado. Os alunos fizeram três construções: banco do jardim; duas cadeiras; e mesa com a cadeira do lado direito. Ao longo da aula a educadora foi relembrando as regras de utilização deste material.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Os **Dons de Fröbel** também são considerados como um material manipulativo matemático que vão desde o I até ao VI.

O Dom manipulado nesta aula está inserido numa caixa cúbica de madeira e é composto por oito paralelepípedos. Com este material conseguimos fazer diversas construções que podem ser acompanhadas por uma história em simultâneo. Com os Dons de Froebel, há a “oportunidade de desenvolver o ensino de padrões, simetrias e construções, bem como o incitamento ao pensamento matemático intuitivo a nível da geometria, do número, da medida, das frações e da classificação” (Moreira e Oliveira, 2003, p.34).

Sendo este material apresentado à turma pela primeira vez, a educadora apenas exemplificou e verificou as construções dos alunos, ajudando sempre que necessário. O tempo conveniente para que os alunos manipulem o 4º Dom “decorre de 30 a 40 minutos e cada criança [deve] te[r] o seu conjunto.” (Moreira e Oliveria, 2003, p.34). Foi esse exatamente o tempo que a educadora trabalhou com as crianças.

21 DE OUTUBRO DE 2011

A aula iniciou-se no domínio da Matemática, com palhinhas, linhas fronteiras e algarismos móveis. Cada aluno tinha uma linha fronteira e uma embalagem com algarismos móveis; as palhinhas estavam no centro da mesa, disponíveis e acessíveis a todos. A educadora trabalhou a teoria de conjuntos com o material disponível, acompanhando a explicação no quadro móvel. Os algarismos móveis serviram para representar a quantidade que estava dentro do conjunto e eram colocados por baixo e do lado direito da linha fronteira. A educadora trabalhou a noção de sentido do número, de quantidade, de maior e menor e de meia dúzia

Para terminar a aula, a educadora elaborou um jogo em que foram explorados exatamente os mesmos conceitos trabalhados anteriormente, mas, desta vez, tinha imagens a complementar o exercício. Todas as imagens representavam animais e os mesmos tinham por baixo a quantidade de palhinhas que tinham ingerido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Ao longo desta manhã a educadora foi trabalhando o **sentido do número** e o sentido do número associado à quantidade. Este tipo de conceitos tem de ser explorado várias vezes, principalmente nos primeiros anos de vida, “através da experimentação e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas” (Serrazina, 2008, p.12), adquirindo, assim, “prática na construção de relações entre números e assim as crianças vão desenvolvendo o sentido do número” (p.12).

Serrazina (citada por Caldeira, 2009, p.66), numa abordagem diferente, afirma que “adquirir o sentido do número é compreender os seus significados, desenvolver relações entre os números, reconhecer a sua grandeza relativa e como se “comportam” quando adicionados, subtraídos, multiplicado ou divididos”. A teoria de conjuntos revela uma pluralidade de opções para serem trabalhadas no Jardim-de-Infância.

24 DE OUTUBRO DE 2011

Neste dia, a educadora da turma não compareceu no jardim-escola o que fez com que as duas turmas do bibe encarnado se juntassem e ficassem ao cargo da educadora da Turma B. Todos os alunos fizeram um círculo, sentados no chão do salão. Com a ajuda da educadora, os alunos das duas turmas fizeram a dramatização do volume *O nabo gigante*.

Terminada a dramatização, realizaram um jogo de memória. No chão, estavam dispostas várias cartas, com imagens e cores iguais, e os alunos tinham de descobrir os respetivos pares. De forma a que todos participassem, a educadora elaborou ainda mais um jogo. Desta vez, os alunos tinham várias imagens no chão e tinham de descobrir a outra metade da imagem que encaixasse na metade que tinham escolhido. Era um jogo de construção de puzzle com imagens.

Como era dia de informática, metade dos alunos da turma foram para a sala de computadores e a restante metade ficou com os alunos da educadora Elizabete para

assistirem à aula sobre um dos cinco sentidos – o olfato. Foram abordadas as funções do nariz, a noção de cheiros agradáveis e desagradáveis e, no final, os alunos tentaram descobrir, de olhos vendados, o odor de diferentes alimentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Beltran defende que as **Expressões Artísticas** “pertencem ao universo que está acessível a todos os seres humanos sem conceitos nem preconceitos de valores e criação” (Beltran, 2000, p. 140). Esta autora associa ainda este pensamento à Educação, que permite a todos os seres humanos “o direito à descoberta e à liberdade de criação, pela capacidade única, inerente e existente em cada ser humano, a da expressão artística própria e como tal única do seu Ser” (p.140).

De uma forma coerente, enquanto escolhia os alunos para participarem nas atividades, a educadora tentou sempre alternar os alunos da Turma A com os seus.

25 DE OUTUBRO DE 2011

Na primeira parte da manhã a educadora iniciou a aula com dois materiais em simultâneo, o 3.º e 4.º Dons de Fröbel. Os alunos começaram por construir, com o 4.º dom, a cadeira e a cama. Posteriormente com o 3.º dom, sem destruírem as construções feitas anteriores, construíram a mobília de quarto, a mobília da sala e o tanque. Ao longo das diversas construções a educadora ia fazendo algumas questões de modo a desenvolver o cálculo mental dos alunos. Terminada a aula, os alunos arrumaram o material nas respetivas caixas seguindo as regras de utilização deste material.

Após o intervalo os alunos visualizaram uma apresentação em *PowerPoint*. Esta apresentação estava relacionada com um tema de Conhecimento do Mundo: o sentido da audição. Os alunos puderam ouvir sons, agradáveis e desagradáveis, e tentar identificá-los. Para terminar, a educadora abordou ainda o conceito de linguagem gestual e terminou com uma música, para cantarem em conjunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O 3.º e o 4.º **Dons de Fröbel** correspondem a duas caixas distintas. De acordo com Caldeira, com estes dois Dons “podemos fazer construções e cálculos mais elaborados e complexos” (Caldeira, 2009, p.277). As crianças têm à sua disposição,

para manipular o material, 16 peças: 8 cubos e 8 paralelepípedos. Com este material, podemos fazer 13 construções, sendo estas: mobílias de sala e de quarto; pontes baixa e alta; poço; camioneta; escadaria; lareira; templo da cruz baixa, alta e sem cruz; helicóptero e estátua. Os objetivos pedagógicos dos 3.º e 4.º Dons juntos “são um acumulado dos objectivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida” (Caldeira, 2009, p. 285).

Quanto à área de Conhecimento do Mundo, a estratégia utilizada pela educadora foi a de apresentar o tema da audição em *PowerPoint* com imagens e sons apelativos, Sem dúvida, esta forma de apresentação motivaram o interesse das crianças pela aula apresentada.

28 DE OUTUBRO DE 2011

Este dia foi preenchido pelas aulas surpresa nos diversos bibes, onde tive a oportunidade de assistir a algumas aulas das minhas colegas. No Bibe Encarnado B foi pedido à colega que trabalhasse a Estimulação à Leitura¹, pelo que a minha colega escolheu o livro *O Cuquedo*. A colega conseguiu motivar os alunos solicitando-lhes ajuda para dizer e imitar os sons dos diversos animais que participavam no enredo da história. Terminada a leitura, a colega pediu aos alunos para se sentarem nos respetivos lugares e desenharem numa folha em branco o animal que mais gostavam desde que este tivesse participado na história.

De seguida, assisti à aula surpresa que decorreu no Bibe Azul B. Foi solicitado à colega que introduzisse a divisão através do material estruturado, os Calculadores Multibásicos. Só os três primeiros buracos das placas foram utilizados para subtrações bastante simples.

Terminada a aula dirigimo-nos à sala de informática para ouvir o parecer das educadoras Cooperantes e dos membros de Supervisão da Prática Pedagógica sobre as aulas surpresa daquele dia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

¹ A expressão “Estimulação à Leitura” é a utilizada correntemente nos Jardins-Escola João de Deus, em substituição da expressão domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Área de Expressão e Comunicação, assim designada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ao longo deste Relatório uso ambas as expressões.

A realização da **reunião** com as Professoras Supervisoras da **Prática Pedagógica** é extremamente importante pois ouvimos as opiniões de uma aula que não foi programada. Assim, com todos os elementos, que assistiram às aulas, presentes cria-se um momento de reflexão. Vieira reforça que no contexto da formação de educadores e professores, a supervisão é “como uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Para Alarcão, “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Alarcão, 1996. p. 93). Desta forma, é essencial a presença de um elemento da equipa de supervisão.

31 DE OUTUBRO DE 2011

Sendo segunda-feira e no dia seguinte feriado, houve roulement (é esta a terminologia utilizada na Associação de Jardins-Escola João de Deus). Assim sendo, as educadoras vão alternando entre si e apenas uma comparece nesse dia. Muitas das crianças também não comparecem na escola, de forma que apenas uma só educadora por bibe consegue orientar as crianças presentes.

Neste dia, foram feitos jogos no acolhimento da roda com todos os alunos presentes. Posteriormente, algumas estagiárias prepararam uma dramatização tendo como tema “o Halloween”. As restantes estagiárias desenvolveram uma atividade de expressão plástica com as crianças, fazendo moldes de massa de um morcego ou um gato, alusivos também ao Halloween.

04 DE NOVEMBRO DE 2011

Neste dia, lecionei uma aula na área do Conhecimento do Mundo, onde escolhi o sentido do paladar. No domínio da Matemática, optei pela teoria de conjuntos.

Iniciei a aula com o Conhecimento do Mundo, explorando este sentido através de uma língua gigante. Solicitei aos alunos para se dirigirem aos seus lugares nas mesas, formando assim uma equipa. Cada equipa tinha um chefe, nomeado por mim, que tinha o dever de controlar o comportamento dos colegas da mesa. O jogo consistia em um aluno, de cada vez, deslocar-se até mim para reconhecer, de olhos vendados, os alimentos, através do sentido do paladar e dos sabores anteriormente explorados.

Após o intervalo, iniciei a aula do domínio da Matemática mas não a concluí, pois, devido às condições meteorológicas adversas, três turmas do 1º Ciclo permaneceram no salão durante o intervalo – o que coincidiu na hora em que estava a lecionar a aula. Assim sendo, não havia condições para continuar a aula, pelo que me foi proposto pela educadora Cooperante que retomasse o tema noutra dia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A **exploração do Conhecimento do Mundo** nos primeiros anos é essencial, pois desde muito cedo as crianças exploram materiais, ouvem acontecimentos e questionam-se sobre o funcionamento das coisas e do meio que as rodeia. Desta forma, é fundamental que, como futuros docentes, forneçamos às crianças momentos onde estas possam contactar com novas situações de aprendizagem.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* indicam que a curiosidade das crianças é “fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Foi o que procurei cumprir com a estratégia utilizada nesta aula.

07 DE NOVEMBRO DE 2011

O dia iniciou-se com uma aula de experimentação de uma colega estagiária do 3.º ano, sobre o sentido do paladar. Os alunos mantiveram-se sentados em semicírculo, no chão, enquanto a estagiária apresentava imagens com os cinco

sentidos e os alunos tinham de identificá-los. Mostrou ainda outro cartão com uma língua, onde representava os diferentes sabores e as suas localizações. Realizou uma atividade com diferentes alimentos para as crianças tentarem identificar os diferentes sabores. Terminou a aula pedindo aos alunos para se sentarem nas respetivas mesas para realizarem um desenho sobre os cinco sentidos.

Após o intervalo, metade dos alunos dirigiram-se para a aula de informática, enquanto os restantes permaneceram no salão a realizar uma ficha.

08 DE NOVEMBRO DE 2011

Neste dia tive a oportunidade de repetir a aula de Matemática, iniciada no dia 4 de novembro, sobre a teoria de conjuntos e desenvolvendo o sentido do número. Previamente, distribuí por todos os lugares uma linha fronteira e um envelope com algarismos móveis e imagens com alimentos de sabores diferentes. Oralmente revi com as crianças os sabores aprendidos na aula de Conhecimento do Mundo para facilitar a linguagem desta aula. Ao longo da aula, abordei as noções: linha fronteira; conjunto vazio; conjunto singular; par e ímpar. Tinha um quadro móvel exposto no centro para todos visualizarem a resolução do exercício pretendido.

Terminei a aula com uma pequena atividade, em que mostrava recipientes que continham diferentes frutos e diferentes quantidades para trabalhar melhor o sentido do número associado à quantidade.

11 DE NOVEMBRO DE 2011

Neste dia foi realizada uma visita de estudo com todo o Bibe Encarnado ao Oceanário de Lisboa, para verem o musical infantil “Careta, a tartaruga que defende o planeta!”.

Após o acolhimento na roda, as crianças dirigiram-se à casa de banho acompanhadas pelas estagiárias. De seguida, a educadora formou um comboio e solicitou a nossa ajuda para distribuir e vestir os casacos às crianças, antes de nos dirigirmos para o autocarro que nos esperava à saída do Jardim-Escola.

Ao chegar ao Parque das Nações, algumas crianças começaram a familiarizar-se com o lugar, pois reconheciam o Oceanário por já o terem visitado. Tivemos que esperar um pouco até entrarmos mesmo para a sala do espetáculo, de maneira que

distribuímos por todas as crianças as bolachas que tínhamos trazido do Jardim-Escola. A peça iniciou-se e o olhar das crianças fixou-se no palco. Os acessórios, as vozes, os cenários e as músicas estavam bem conseguidas, de modo que todos, no final, fizeram uma apreciação bastante positiva do espetáculo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Esta foi a primeira **visita de estudo** que realizei com as crianças ao longo do período de estágio. Almeida (1998, p.51) sistematiza que uma visita de estudo é “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos”.

Mouro (citado por Almeida, 1998, p. 51) salienta que “a planificação das visitas tem de passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar”. Esta peça de teatro tinha um valor pedagógico, pois abordava os temas da reciclagem, da poluição e valores como a amizade.

14 DE NOVEMBRO DE 2011

A manhã iniciou-se com o 3º dom de Fröbel, lembrando algumas construções e aprendendo outras. Os alunos fizeram as seguintes construções: o muro; o muro alto; a cama; o comboio; o cadeirão do avô; a mesa e duas cadeiras. Enquanto os alunos faziam estas construções a educadora fazia a avaliação e só depois fazia a sua própria construção. Ao longo dos exercícios a educadora propunha exercícios que desenvolvem-se o raciocínio e o cálculo mental, introduzindo dados desnecessários. Aprenderam ainda quatro construções novas: duas colunas; duas cruces; o cruzeiro e a ponte. Os alunos sentiram mais dificuldade na segunda e na terceira construção.

No segundo momento da manhã, os alunos realizaram uma ficha onde tinham flores de várias cores e tinham de ligá-las com as cores do Cuisenaire.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A **utilização de fichas** durante o horário de estágio não era uma prática frequente nesta faixa etária, apesar de, em certas atividades contempladas no horário desta sala, ser recorrente a realização de fichas. A utilização de fichas ajuda “o

professor a reconhecer e tratar fenómenos de importância fundamental que escapam à forma tradicional de colocar o problema” (Bartolomeis, 1999, p.22). As fichas desempenham ainda outra função importante. Assim, segundo o mesmo autor, as fichas podem ajudar o professor a “analisar situações, a estabelecer relações, a reflectir sobre consequências, de modo a reforçar os seus poderes críticos e a obter alguns elementos para melhorar a qualidade das suas intervenções” (p.23).

As fichas contribuem como um meio de avaliação dos alunos, de modo a melhorarem a sua prática. Ao aplicar este instrumento, o educador toma consciência da evolução do trabalho que está a realizar com as crianças.

15 DE NOVEMBRO DE 2011

Neste dia, todo o Bibe Encarnado ficou com a educadora de outra turma. Dirigiram-se ao refeitório do Jardim-Escola para confeccionarem pão. Foi distribuído por cada aluno um pouco de massa e farinha para fazerem a sua própria bola, para, mais tarde, no lanche, a comerem. Todo o processo de transformação foi explicado pela educadora ao mesmo tempo que preparava a massa.

18 DE NOVEMBRO DE 2011

A minha colega de estágio lecionou a sua aula, que tinha por tema a higiene. Com os alunos sentados no chão em semicírculo, começou por mostrar um boneco que rapidamente os alunos perceberam que necessitava de cuidados em relação à higiene. A partir daí, abordou alguns hábitos de higiene, como por exemplo o banho, onde abordou as diferentes fases e utensílios nele utilizado. Falou também da importância da higiene oral e terminou com uma canção alusiva ao tema.

No segundo momento da manhã foi explorado o domínio da Matemática, mais especificamente a lateralidade. Os alunos estavam sentados nos respetivos lugares e tinham no centro da mesa um recipiente com bolas de algodão e à sua frente um objeto de casa de banho. Assim, alternando a posição do algodão em relação aos objetos, foram abordados os seguintes conceitos: em cima; em baixo; esquerda; direita; atrás e entre.

21 DE NOVEMBRO DE 2011

A estagiária Rita, do 3.º ano de licenciatura, lecionou uma aula sobre a higiene. Sentados no chão, em semicírculo, os alunos iam desempenhando as indicações que a estagiária dava de modo a que a higiene de um boneco (trazido pela Rita) fosse bem sucedida.

Todas as segundas-feiras uma criança levava para casa a “Maleta das Histórias” que consistia numa caixa que continha um caderno lá dentro, onde os alunos, com a ajuda dos pais, escreviam uma história ao seu gosto. Assim, todas as segundas-feiras de manhã, a educadora contava a nova história à turma mostrando sempre as imagens.

No segundo momento da manhã, a educadora mostrou uma maleta que continha os cenários e as personagens, em dedoches, da história tradicional “A Branca de Neve”. Enquanto a história era contada, a educadora solicitava a ajuda dos alunos para ficarem com uma personagem e representarem-na sempre que necessário.

De seguida, enquanto metade da turma se encontrava na aula de informática, os restantes alunos desenvolveram uma atividade de matemática, sentados no chão. A educadora apresentou o material denominado por Cartas da Matemática. Estavam várias cartas dispostas no chão, que podiam conter quatro características distintas: gatos/ cães; cores diferentes (amarelo/ preto); tamanhos diferentes (grandes ou pequenos); e os animais podiam-se encontrar dentro, ao lado ou em cima de uma cesta. A educadora tirava de um segundo molho de cartas as características que os alunos tinham de encontrar nas cartas expostas no chão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O procedimento da “Maleta das Histórias” é feito nos dois Bibes Encarnados. Esta atividade permite a **interação dos pais com a escola**, pois os pais têm de ajudar os filhos a preparar as histórias. Para Spodek e Saracho (1998, p. 170), “a participação dos pais requer que eles estejam ativamente envolvidos no funcionamento da escola ou da turma”. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45).

A hora do conto “ocupa um lugar importante, pelo que julgamos fundamental elegê-la como uma das actividades capazes de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias” (Gomes, 2000, p.35).

Esta atividade permitia ainda que, todas as segundas-feiras, os alunos ouçam a história escrita pelo colega durante essa semana, criando-se assim uma pequena hora do conto.

22 DE NOVEMBRO DE 2011

A educadora iniciou a aula com o material estruturado, 4.º Dom de Fröbel, explorando as suas características. Ao longo da aula, a educadora avaliava os conhecimentos das crianças em relação às construções, apontando numa grelha os desempenhos dos alunos. Para isso, a educadora, primeiro, pedia para os alunos fazerem a construção, depois, verificava-as e só depois fazia a sua. As construções solicitadas foram: o muro de jardim; o banco de jardim; duas cadeiras; uma mesa e uma cadeira; duas mesas; cadeirão do avô; tanque; poço; carrossel.

Após o intervalo, a educadora sentou os alunos no chão e realizaram uma atividade de Estimulação à Leitura. A educadora colocou diversas imagens viradas para baixo e tinha um livro que começava com a frase “Era uma vez...”. Os alunos escolhiam uma imagem aleatoriamente, sem observarem o seu contexto e iam construindo a história.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Foi interessante observar a atividade de **Estimulação à Leitura**, pois os alunos estavam entusiasmados em construir a história. A caracterização das personagens que inventavam e o desenrolar da história passava-se consoante os seus conhecimentos e vivências.

As *Orientações Curriculares* referem que “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

25 DE NOVEMBRO DE 2011

Nesta manhã, a minha colega de estágio e eu tivemos aulas surpresa com as Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica. Em primeiro lugar, foi solicitado à minha colega que orientasse uma aula com palhinhas, abordando a operação de adição e subtração. A colega utilizou dois bonecos para interagirem na história, realizando exercícios de cálculo mental e sentido do número. Recorreu ainda a um instrumento musical para os alunos retirarem a quantidade de palhinhas consoante o número de batidas. Com o decorrer da aula, a colega deixou de utilizar este recurso. Quando a aula já ia a metade, os alunos começaram a perder o interesse, pois os exercícios tornaram-se um pouco monótonos o que obrigou a colega a recorrer uma estratégia de retorno à calma.

Terminada a aula da colega, iniciei a minha aula surpresa com os alunos sentados no chão em semicírculo. Foi-me solicitada uma atividade de Estimulação à Leitura, recorrendo a um material em tecido que representava e continha os adereços e personagens do conto tradicional “Os Três Porquinhos”. Optei por auxiliar a minha aula com um livro denominado por *Os Três Terríveis Porquinhos* de Liz Pichon, que havia na sala de aula. Primeiramente, contei apenas a história, questionando as crianças quanto ao material de que eram feitas as casas das personagens recorrendo ao material que me foi dado. Após a leitura da história, como ainda tinha tempo, optei por fazer uma dramatização da mesma. Enquanto lia a história, solicitei a ajuda de alguns alunos para ficarem com o fantoche das personagens e interagirem quando assim fosse necessário.

Terminadas as aulas surpresa desse dia no Jardim-Escola, foi realizada a reunião para serem transmitidos os pareceres, tanto das colegas de estágio, que assistiram às aulas, como das orientadoras de Prática Pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Quando soube que iria também realizar a minha primeira aula surpresa, no âmbito da **Estimulação à Leitura**, e quando me foi solicitado aquele material relacionado com o conto tradicional “Os Três Porquinhos”, optei, conscientemente, em ir buscar o livro *Os Três Terríveis Porquinhos*, pois esta versão não é tão comum.

Apesar não conhecer aprofundadamente a história, sabia que era uma recriação e que tinha um final oposto ao do conto tradicional “Os Três Porquinhos” na versão dos Irmãos Grimm. Recolocando em cena os irmãos porquinhos e retomando a sua ação principal – a construção de uma casa –, o texto de Liz Pichon possui ainda

um Lobo cujo comportamento se desvia em absoluto do modelo habitual. Assim, nesta história, o Lobo deixa de ser o vilão para agir de forma simpática, solidária, atenciosa, enfim, muito humana, em relação aos porquinhos traquinas.

O “final feliz” que alguns adultos consideram irreal e falso, parece ser uma ótima contribuição que estes contos fornecem às crianças, encorajando-as a lutar por valores amadurecidos e a construir um sentimento positivo em relação à vida” (Barros, 2008). Em relação à dramatização da história, foi referido na reunião que tornou a aula monótona, pois fi-la lendo, outra vez, o livro.

28 DE NOVEMBRO DE 2011

Esta manhã também foi contemplada com aulas surpresa. Primeiramente assisti a uma aula surpresa de uma colega que se encontrava no Bibe Azul (5 anos). Foi-lhe solicitada a adição e subtração com palhinhas. De seguida dirigimo-nos até ao salão, onde as nossas colegas do Bibe Encarnado B iriam lecionar as suas aulas surpresa. Foi solicitado, pela mesma Professora de Supervisão Pedagógica, que assistiu à minha aula e da à da minha colega de estágio no dia 5 de novembro, exatamente os mesmos conteúdos: no domínio da Matemática, a adição e subtração de palhinhas; no domínio de Estimulação à Leitura foi solicitada dinamização da aula com o mesmo material.

Terminadas as aulas surpresa deste dia, dirigimo-nos até à biblioteca do Jardim-Escola para ouvir as críticas tanto das Educadoras Cooperantes, como das Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica.

29 DE NOVEMBRO DE 2011

A manhã iniciou-se com o 3.º e 4.º Dom de Froebel em simultâneo. Os alunos fizeram as seguintes construções: mobília de quarto; mobília de sala e a camioneta, que aprenderam neste dia. Normalmente, tanto eu como a minha colega de estágio estamos sentadas em mesas diferentes, de modo a ajudar os alunos sempre que assim fosse necessário. Neste exercício, notei que as crianças tiveram alguma dificuldade em fazer as construções pelo que não foi possível adiantar mais a aula.

Após o intervalo da manhã começamos a ajudar nos preparativos para a festa de Natal.

2, 5, 12 E 13 DE DEZEMBRO DE 2011

Ao longo destas manhãs ajudámos os alunos nos preparativos para a festa de Natal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A preparação para a **festa de Natal** do Jardim-Escola foi rigorosa. Ao longo destes dias tanto eu como a minha colega de estágio ajudámos na preparação dos cenários e do vestuário para as crianças utilizarem na celebração desta época festiva. Segundo Aguëra (2008, p. 73), “as festas e celebrações constituem actos 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”. A mesma autora defende que “as festas, celebrações e outros eventos são acompanhados de acções nas quais as crianças podem e devem participar”.

Todas as crianças do Bibe Encarnado participaram na festa de Natal mostrando-se empenhadas e felizes com o evento.

6 DE DEZEMBRO DE 2011

A manhã iniciou-se com uma aula de Estimulação à Leitura da minha colega de estágio, que contou o conto tradicional “A Branca de Neve” e, de seguida, recontou a história através de sombras alusivas à mesma.

Terminada a aula, iniciei a minha aula também na área de Estimulação à Leitura. Optei por ler o livro *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares. Pedi a colaboração das crianças. A história, escrita em verso, era lida por mim e, em simultâneo, as crianças iam retirando os animais da história (feitos em cartolina e presos com bostic à imagem do sofá) de um sofá gigante, feito em cartolina. solicitando a ajuda das crianças para retirarem do sofá. As crianças foram muito participativas, repetindo de forma entusiasta as rimas que iam ouvindo. De seguida, recriei a história. Colocara

mantas e almofadas no chão (a fazer de sofá) e distribuí máscaras alusivas a cada animal que entra na história. Os alunos dirigiam-se para o sofá interpretando sonora e corporalmente o animal que representavam. No final cantámos em roda uma canção alusiva a animais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Nesta aula, a minha colega de estágio utilizou uma **história tradicional** denominada “A Branca de Neve”. De acordo com Barros (2008), “os contos tradicionais são exemplo de uma herança cultural colectiva, focalizada nas vivências humanas. Mediante uma linguagem própria, recorrendo ao «maravilhoso», grandes emoções são experimentadas nestas histórias, onde estão simbolizados conflitos humanos universais”. É extremamente importante narrar este tipo de contos, pois são histórias de tradição oral que passam de geração em geração, há milhares de anos.

16 DE DEZEMBRO DE 2011

Nesta manhã assistimos a uma aula de uma aluna estagiária sobre o ciclo da água. Utilizou um *PowerPoint* interativo como suporte, explicando, através do mesmo, o ciclo da água. Terminou a aula realizando um jogo de memória, onde estavam vários cartões com a imagem virada para baixo. O jogo consistia em encontrar o par de cartões iguais. As imagens demonstravam dois diferentes estados da água, o estado líquido e sólido.

Sendo o último dia de estágio e de aulas no Jardim-Escola, os alunos que tinham fichas em atraso terminaram-nas, enquanto os restantes faziam um desenho livre com lápis de cor.

2. 2.º Momento de estágio

O meu 2.º momento de estágio decorreu entre 02 de janeiro e 23 de março de 2012, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Estagiei na turma do Bibe Azul A (crianças na faixa etária dos 5 anos).

2.1. Caracterização da Turma

A turma do Bibe Azul A é homogénea, composta por vinte e cinco crianças, das quais dezasseis são do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e revela ter motivação e interesse pelas várias aprendizagens. Apesar de alguns elementos revelarem falta de atenção e concentração em algumas atividades propostas, existem quatro elementos que se destacam pela positiva.

Neste grupo existe uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) que é acompanhada fora da escola, não tendo apoio pedagógico especializado dentro da instituição. Esta criança realizava atividades diferentes do resto da turma, pelo que necessitava de uma atenção especial por parte da educadora.

2.2. Caracterização do espaço

A passagem para a sala do Bibe Azul A era feita pelo salão do Jardim-Escola. É uma sala relativamente pequena e devido ao facto de serem muitos alunos, as carteiras ocupam grande parte da sala. As carteiras, com forma retangular, estão juntas, duas a duas, e estão dispostas no mesmo sentido, de frente para o quadro. Zabalza (1998, p.124) afirma que a “forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, (...) uma mensagem curricular” pois “reflete o nosso modelo educativo”. O espaço existente entre as primeiras carteiras e o quadro é destinado a outras atividades. Esta sala tem boa iluminação visto que possui a entrada de luz natural.

Os materiais existentes nos móveis da sala estão, dentro do possível, ao nível das crianças, pelo que facilita o acesso aos mesmos. Existe ainda a mesa da educadora. As paredes e o teto estão repletos de trabalhos e decorações, muitos deles realizados pelos próprios alunos. Por baixo dos quadros de cortiça, com os trabalhos expostos, estão dispostos os diversos cabides, um para cada criança,

devidamente identificados, onde colocam os seus pertences. Zabalza (1998, p.158) sublinha a importância de se etiquetar determinados elementos da sala, uma vez que “funcionam como recurso didático para actividades de pré-escrita, exercícios cognitivos de discriminação (...), hábitos de ordem (...) e atitude de responsabilidade”.



Figura 4 – Fotografia da sala do Bibe Azul

2.3. Horário

Faz parte do Projeto Curricular de Turma a elaboração de um horário semanal que inclua o maior número de atividades, distribuídas ao longo da semana, de modo a promover o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças, conforme se pode verificar na Figura 4. Este é flexível às diferentes situações que possam surgir no dia-a-dia.

Horas:	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
9H10 – 9H40	Música	Matemática	Leitura e escrita	Matemática	Leitura e escrita
9H50 – 10H30	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita
11H – 12H	Matemática	Leitura e escrita	Informática	Educação Física	Matemática
12H – 13H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13H – 14H	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14H10 – 15H20	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Matemática	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura / Jogos / Grafismos de Série
15H30 – 16H30	Trabalho em Grupo	Inglês	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Assembleia de Turma
16H40 – 17H	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Figura 5 – Horário do Bibe Azul

2.4. Rotinas

As rotinas desta faixa etária são idênticas às rotinas descritas no capítulo anterior, a propósito da turma do Bibe Encarnado A. Assim, após o acolhimento na roda, os alunos dirigiam-se à casa de banho e posteriormente à sua sala.

As Orientações para a Educação Pré-Escolar salientam que as rotinas são educativas, pois são propositadamente planeadas pelo educador e são do conhecimento das crianças que “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Como se pode verificar no horário do Bibe Azul A (Figura 4), grande parte das atividades baseavam-se na leitura e na escrita.

Uma das características do método João de Deus é aprendizagem da leitura através da *Cartilha maternal* de João de Deus, sendo implementada nesta faixa etária. A educadora organizava pequenos grupos de crianças, para se dirigirem à *Cartilha maternal*, em tamanho grande, com o intuito de os auxiliar na aprendizagem da leitura. Segundo Ruivo (2009), “nos Jardins-Escola as educadoras desenvolvem as competências linguísticas das crianças porque estão sensibilizadas para a importância da linguagem no desenvolvimento humano” (p.119). Os restantes alunos permaneciam nos seus lugares a realizar propostas de trabalho. Viana, referida por Ruivo (2009, p. 119), diz que “a utilização do livro grande, cuja leitura facilita o apontar do dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura”.

O tempo de recreio destas crianças é idêntico ao referido no 1.º momento. O tempo de recreio no espaço exterior é de extrema relevância para as crianças, “pois representa uma oportunidade diária” para se “envolverem em actividades lúdicas

vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem jogos” (Cordeiro, 2008, p.377).

Neste bibe os alunos não se dirigiam ao refeitório do Jardim-Escola para iniciarem a sua refeição de almoço. Esta refeição era realizada na respetiva sala do Bibe Azul A. Nas mesas era colocado um individual, juntamente com todos os utensílios necessários numa refeição. Todos os alunos nesta sala revelaram um bom manuseamento com os talheres. Cordeiro (2008, p.75) salienta que o objetivo é utilizá-los de “forma correcta, utilizando-os bem e apropriadamente”. Os adultos presentes na sala, na hora da refeição, apenas ajudam a recolher os pratos já utilizados.

2.5. Atividades curriculares não disciplinares

Todas as segundas-feiras os alunos tinham aula de música na sala que frequentavam.

Nestas aulas os alunos realizavam jogos musicais e escutavam músicas a partir de um leitor de cd's para depois as reproduzirem. A repetição destas práticas “ajuda a uma melhoria progressiva da atenção das crianças, e contribui para o seu processo de socialização”, pois a música passa a ser o mediador entre pares desencadeando a brincadeira e o trabalho da expressão corporal “com risos e situações alegres que melhoram as relações dentro do grupo”. Revista n.º69 p. 8

2.6. Relatos Diários

03 DE JANEIRO DE 2012

Após a ida à casa de banho, a educadora pediu aos alunos que se sentassem nas mesas e conversou com eles sobre as férias de Natal. De seguida, definiu novos lugares para os alunos.

Iniciaram as atividades do dia realizando uma ficha de trabalho com a letra /d/. Foram lembradas, oralmente, algumas regras de *Cartilha*. No segundo período da manhã, nós, estagiárias, distribuímos os Calculadores Multibásicos e, após uma breve revisão das características deste material, as crianças iniciaram o jogo das bases, trabalhando a operação de adição. Terminado o exercício, foi solicitado a um aluno que realizasse a leitura da placa do resultado por cores. De seguida, a educadora

abordou ainda a operação da divisão, auxiliando a aula com uma história e enriquecendo os exercícios com imagens no quadro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

João António Nabais foi o autor da criação do material, **Calculadores Multibásicos**. O jogo revela interesse pedagógico, designadamente e entre outros: na exploração de atributos; na associação e comparação; na contagem de quantidades; na ordenação.

Os Calculadores Multibásicos são um material manipulável estruturado, constituído por “placas com cinco orifícios onde são colocadas peças de cores diferentes. Em cada orifício só é possível colocar peças de uma só cor, que resultam dos agrupamentos efectuados, atendendo ao código de cores negociado entre Professor/ Educador e os alunos” (Damas, Oliveira, Nunes, Silva, 2010, p. 40).

A utilização de diversos materiais pedagógicos ajuda à aquisição de noções matemáticas, nomeadamente as operações aritméticas, como tivemos oportunidade de observar nesta aula.

06 DE JANEIRO DE 2012

Neste dia, as Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica compareceram no Jardim-Escola, pelo que assistimos a uma aula surpresa no Bibe Encarnado B. Foi solicitado à colega que explorasse a noção de quantidade através do material estruturado Cuisenaire.

09 DE JANEIRO DE 2012

Depois da aula de música, os alunos iniciaram a manhã com o Cuisenaire. Tanto eu como a minha colega de estágio ajudámos na distribuição das caixas assim como nas cartolinas A_3 que ficavam no centro de cada mesa, ajudando, assim, a que as peças não caíssem. Após uma pequena abordagem sobre as características deste material, a educadora iniciou o jogo das estações e dos comboios. Aproveitou ainda para explorar algumas adições e a propriedade comutativa das mesmas.

Após o recreio, a educadora desenvolveu um grafismo de série com os alunos. Enquanto o fazia no quadro, os alunos copiavam numa folha A₅ em branco.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Ao realizarem um **ditado gráfico**, os alunos desenvolvem a motricidade fina, a orientação espacial, a lateralidade, o cálculo mental e exploram ainda algumas formas geométricas.

Ao pedir para as crianças desenharem determinados elementos e os colocarem numa certa ordem, o educador consegue avaliar uma pluralidade de conhecimentos. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* mencionam que o desenho, por ser de acesso facilitado, é frequentemente utilizado, mas advertem que “não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa” (Ministério da Educação, 1997, p. 61).

Deste modo, é importante o educador proporcionar exercícios de desenho livre, orientado e desenhos de série, como sucedeu no dia de hoje.

10 DE JANEIRO DE 2012

A aula iniciou-se com o Conhecimento do Mundo, incidindo no tema: a água. Sentados no chão entre o quadro e as mesas, os alunos ouviram conceitos como: a importância da água, as suas características e o seu ciclo, a água potável e não potável. A educadora questionou ainda os alunos sobre alguns procedimentos para poupar a água.

De seguida, os alunos dirigiram-se às mesas e tanto eu como a minha colega orientámos um grupo de meninos na Cartilha maternal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Neste dia foi possível explorar a **Cartilha maternal** com as crianças, lecionando uma lição para um grupo de três alunos. De acordo com Ruivo (2009, p.145), apesar de as lições serem realizadas em pequenos grupos, de três ou quatro elementos, estes nunca devem responder em coro, de forma a que “cada um fala na sua vez, mas estão todos empenhados na mesma tarefa”. Salaria ainda esta autora

que “as crianças são sempre questionadas individualmente, respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta” (p.133).

Segundo Lopes (2006, p. 66), “o acto de ler deverá pois ser entendido não só como uma forma de dominar a técnica da leitura mas principalmente como um apelo ao interesse pelo saber e pela capacidade de aceder à informação”, permitindo assim o acesso para a aprendizagem da escrita.

A aprendizagem da leitura através da *Cartilha*, feita de uma forma sistemática e segura, é um passo fundamental para o domínio desta atividade de ler e para os benefícios indiscutíveis que a leitura traz.

13 DE JANEIRO DE 2012

Iniciámos a aula a ajudar as crianças nos seus cadernos de leitura. Uma das alunas em questão tinha dificuldade em escrever uma letra, pelo que tentei orientá-la no quadro, repetindo várias vezes o grafismo da letra.

Neste dia, foi ainda explorado o Geoplano. As crianças, seguindo as orientações da educadora, colocavam os elásticos nos lugares pretendidos, formando diferentes formas geométricas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O **geoplano** é um material manipulativo, para observação e análise de figuras geométricas. Segundo Caldeira (2009, p. 409), “os cinco anos são a idade ideal para se começar a trabalhar com este material”.

Existem geoplanos de tamanhos diferenciados, sendo que os pregos são fixados com a mesma distância uns dos outros, de maneira a que se disponham em linhas horizontais, verticais e paralelas. Nos pregos colocam-se elásticos de diferentes cores e tamanhos. Alsina (2004, p. 70) menciona que o Geoplano é um recurso manipulativo bastante útil na exploração de figuras geométricas, visto que permitem aceder aos seguintes conceitos: “as propriedades de cada figura (número de lados, diagonais, etc.); as relações que se estabelecem entre as diferentes figuras (composição e decomposição, etc.); as relações espaciais, usando sobretudo sistemas de coordenadas (posição, distância, etc.); a aplicação de algumas transformações; etc.”.

Matos e Serrazina (citados por Caldeira, 2009, p. 410) afirmam que “a formação dos conceitos pertence à essência da aprendizagem da Matemática e ela tem de ser fundamentalmente baseada na experiência”. Nesta aula, as crianças manusearam o material através da coordenação visual-motora.

16 DE JANEIRO DE 2012

Sentados nas mesas, a educadora questionou todos os alunos sobre o que tinham feito durante o fim de semana. Posteriormente, enquanto algumas crianças se encontravam a trabalhar a *Cartilha maternal*, as restantes faziam os trabalhos que tinham em atraso.

Ajudámos ainda os alunos numa atividade de expressão plástica e a seguir dirigimo-nos ao ginásio do Jardim-Escola, pois neste dia a aula de música ia ser partilhada com o Bibe Azul B.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Durante o estágio nesta turma, verifiquei que era usual a educadora questionar os alunos sobre o que tinham feito ao longo do fim-de-semana. Todos tinham a oportunidade de responder e contar o que quisessem ou se lembrassem.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “ao possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

Relembrar o quotidiano passado noutra local que não a escola é uma forma de as crianças interagirem, de escutarem o colega, de conversarem sobre o mundo que as cerca. Deste modo, o educador desempenha um papel fulcral, ao proporcionar situações favoráveis à educação para os valores.

17 DE JANEIRO DE 2012

Na presente manhã, alguns alunos dirigiram-se em pequenos grupos até à *Cartilha*, enquanto os restantes permaneciam no lugar a realizar fichas.

De seguida, os alunos fizeram a picotagem das peças do Tangram para, depois, juntamente com a educadora, construírem o candeeiro. Esta construção estava envolta de uma situação problemática em torno a adição.

A seguir a esta aula, a educadora entregou a cada criança um giffy (pedaço de terra), sementes para plantar tomate e um copo de plástico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Foi através do **Tangram** que a educadora explorou, de uma forma lúdica, a operação aritmética da adição. Santos (citado por Caldeira, 2009, p. 391) afirma que o “Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio.”

Bastante presente nas aulas de matemática do Jardins-Escola João de Deus, “as formas geométricas que o compõem permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações”. Apenas com as sete peças deste material é possível “criar e montar cerca de 1700 figuras entre animais, pessoas, objectos, letras, números, figuras geométricas” (Caldeira, 2009, p.392). Assim, é pertinente o reconhecimento e a prática deste material dentro do contexto escolar, tal como sucedeu hoje.

20 DE JANEIRO DE 2012

À medida que contava uma história, a educadora, que ia pondo o desenho das personagens no quadro, explorou as combinações possíveis de vestuário para cada personagem, a partir de quatro peças de roupa diferentes. Sempre que os alunos escolhiam uma combinação possível e não repetida para a personagem utilizar, retiravam as peças do Cuisenaire correspondentes à cor de cada peça de roupa.

No domínio da Estimulação à Leitura, os alunos deslocaram-se até ao quadro e sentaram-se no chão para ouvirem a história *Que dia tão bonito*, de Ana Beatriz Afonso, contada pela educadora. Este livro tinha uma particularidade: era em formato grande e tinha imagens muito coloridas e apelativas. Ao longo da história, foi solicitado

aos alunos que dissessem palavras que rimassem com as que educadora tinha lido, como por exemplo, “escondeu”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Foi bastante motivador para as crianças ouvirem e verem as ilustrações com um suporte bem diferente do que estão habituados. Cury (2006, p. 132) alega que “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade”.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, as **histórias contadas** pelo educador “são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). Através das histórias escutadas ou das que contactem em livros, as crianças desenvolvem a sua consciência linguística, adquirindo os requisitos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

23 DE JANEIRO DE 2012

Neste dia uma colega estagiária do 3.º ano de licenciatura em Educação Básica, lecionou uma aula sobre a habitação. Explorou, através de imagens, vários tipos de habitação, e as suas divisões. Falou ainda das várias profissões que abarcam a construção e funcionalidade de uma casa.

De seguida, a educadora solicitou a nossa ajuda para distribuímos por cada criança as caixas do 3.º e 4.º Dons de Fröbel. Foram lembradas as regras de manuseamento do material e as características do mesmo. Realizaram a construção da ponte baixa, abordando situações problemáticas com a divisão e ainda com dados desnecessários. Foi construída a ponte alta, a propósito do que a educadora aplicou a multiplicação em algumas questões que colocou.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Com a utilização do **3.º e 4.º Dons de Fröbel**, tanto as construções como os cálculos são mais elaborados e complexos. Todos os alunos têm as suas caixas em

cima das mesas, enquanto a educadora trabalha o seu material (com uma dimensão maior) numa mesa alta, para todos os alunos observarem com mais facilidade.

Ponte e Serrazina (citados por Caldeira, 2009, p.18) concordam que a manipulação do material pelas crianças, quando devidamente orientada, pode “facilitar a construção de certos conceitos” e “servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”. Sempre que utilizam este material, os alunos manuseiam-no individualmente, estando sempre atentos às orientações dadas pelo educador nos casos em que aprendem uma nova construção.

24 DE JANEIRO DE 2012

A educadora lecionou uma aula de Blocos Lógicos com linhas fronteira, de modo a formar conjuntos. Foram lembrados o nome do material e os respetivos atributos, assim como as características das linhas e a sua função. A educadora abordou os seguintes conceitos: conjunto vazio, cardinal e conjunto singular, acompanhando sempre com exemplos. Realizou alguns ditados em que os alunos tinham de retirar as peças consoante os atributos escolhidos.

Para terminar realizaram um jogo, denominado por “Quimtátil”. A educadora colocava algumas peças dos Blocos Lógicos no bolso e os alunos, através do tato, tinham de retirar a peça, de acordo com os atributos que a educadora tinha pedido oralmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Através do material **Blocos Lógicos** podem ser explorados diversos conteúdos. As peças deste material possuem quatro atributos distintos. Como esclarecido por Damas *et al.* (2010, p.13), os Blocos Lógicos são um material manipulativo estruturado, formado por 48 peças, sendo que “cada peça lógica tem quatro propriedades/ valores referentes a quatro variáveis: forma, cor, espessura e tamanho. O uso destas peças lógicas permite a realização de actividades aliciantes e diversificadas que ajudam a construir conceitos de lógica”.

A manipulação de materiais estruturados e não estruturados desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da estrutural mental lógica das crianças. Alsina (2004) define que os 10 mandamentos do jogo na aula de Matemática são:

1. é parte mais real da vida das crianças;
 2. as actividades lúdicas são altamente motivadoras
 3. abrange diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes acerca da Matemática;
 4. os alunos podem enfrentar novos conteúdos matemáticos sem medo do fracasso inicial;
 5. permite aprender a partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros;
 6. respeita a diversidade dos alunos;
 7. permite desenvolver processos psicológicos básicos necessários à aprendizagem da Matemática;
 8. facilita o processo de socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da autonomia pessoal;
 9. os currículos actuais recomendam de forma directa para se ter em conta o aspecto lúdico da Matemática e a aproximação à realidade das crianças;
 10. promove e conduz, em muitas ocasiões, a uma aprendizagem significativa.
- (p. 7)

Deste modo, e à semelhança do que vi fazer nesta aula, o educador deve proporcionar diferentes jogos lúdico-matemáticos nas suas aulas, de modo a promover nas crianças o seu crescimento pessoal, social e o gosto pelas actividades matemáticas.

27 DE JANEIRO DE 2012

Este dia foi reservado para a aula programada de uma das colegas de estágio, que se encontrava no Bibe Azul B. A aula teve a duração de sessenta minutos. A estagiária preparou três actividades.

A primeira actividade realizada foi no domínio da Matemática, onde optou pelo 4.º Dom de Fröbel para trabalhar a multiplicação. De seguida, realizou uma actividade de Conhecimento do Mundo, onde abordou as plantas. Mostrou duas espécies diferentes e abordou ainda a profissão de jardineiro. Terminou com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contando uma história. Posteriormente, com letras móveis, cada aluno construiu uma palavra adequada à lição da *Cartilha maternal* onde se encontravam.

30 DE JANEIRO DE 2012

Nesta manhã, a minha colega de estágio deu uma aula.

Iniciou com os Calculadores Multibásicos, sendo que as crianças trabalharam a pares. Enquanto uma ficava com as duas caixas a outra ficava com as placas. Depois de relembradas as regras, os alunos distribuíram as peças pelos diferentes buracos das duas placas e iniciaram o jogo das bases. Posteriormente, a colega distribuiu três fichas diferentes, tendo em conta as lições que as crianças já tinham aprendido na *Cartilha*. Após uma breve explicação das mesmas, a colega dirigiu-se até à *Cartilha* com um grupo de três crianças para ensinar uma nova lição. Relativamente ao Conhecimento do Mundo, apresentou o tema das plantas, conversando e explorando duas plantas diferentes com as crianças.

31 DE JANEIRO DE 2012

Nesta manhã, a minha colega de estágio continuou a lecionar a aula do dia anterior.

Começou por ler a história *O Natal do rato Renato* da autora Anna Casalis. Após a leitura, distribuiu por todos os alunos fichas, previamente adequadas às lições que os alunos já tinham aprendido na *Cartilha maternal*. De seguida, com a ajuda da minha colega, os alunos semearam um feijão, cada um com o seu copo (que continha a identificação do aluno correspondente).

03 DE FEVEREIRO DE 2012

Esta manhã foi destinada à minha primeira aula no Bibe Azul. Tinha como tema “os frutos”.

Optei por iniciar a aula com o domínio da Matemática, explorando o material estruturado Cuisenaire e trabalhando a operação de divisão, sempre com exercícios alusivos ao tema. Em cada mesa, com dois alunos, tinha previamente colocado uma caixa com o material. No quadro, fui expondo as peças num tamanho superior, de modo a que toda a turma conseguisse acompanhar os exercícios propostos. Para terminar, solicitei aos alunos, uma construção à sua escolha com o mesmo material.

De seguida passei para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Sentei os alunos no chão. Escolhi, do livro da autora Luísa Ducla Soares *Contos para rir*, uma história específica, “O céu está a cair”. Tinha como objetivo explorar a letra “c”,

para os alunos que já tinham aprendido esta lição da *Cartilha maternal*. Para estes alunos, realizei uma ficha de trabalho, abordando os dois valores desta letra. Os restantes alunos tinham outra proposta de trabalho explorando a regra da sílaba forte, pois ainda não tinham chegado à lição da *Cartilha* que me foi solicitada explorar. Dentro deste grupo de alunos, ainda, realizei uma proposta de atividade distinta para a aluna que revela PHDA. Esta aluna tinha de completar um grafismo da letra “c” e ainda outro em que tinha de identificar a mesma a letra.

Nesta manhã não consegui completar todas as atividades a que me tinha proposto, de modo que a Área de Conhecimento do Mundo foi lecionada na aula seguinte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O **Cuisenaire** consiste num material diversificado que permite desenvolver a lógica matemática e que, além disso, “possui um considerável valor na educação sensorial” (Caldeira, 2009, p. 126). A mesma autora reforça que “as peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação”.

Damas *et al.* (2010, p.65) defende que “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular e compreender”. Desta forma, é essencial que este material manipulável seja trabalhado desde o Jardim de Infância, para contribuir para os resultados das investigações, pois, como defende Serazina (citada por Caldeira, 2009, p.127), “os estudantes que utilizam materiais manipulativos na construção de conceitos têm melhores resultados”. Assim, é crucial que todos os educadores tomem consciência das vantagens de utilização de materiais manipulativos e os utilizem.

Nesta manhã, tive ainda a oportunidade de explorar com um grupo de crianças a aprendizagem de uma nova lição da ***Cartilha maternal***. É fundamental que, nesta faixa etária, a criança desenvolva as suas competências ao nível da leitura e da escrita. Ruivo (2009, p.131) salienta que o ato de ler é “complexo e mobiliza uma infinidade de capacidades, logo a aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma simples aquisição de mecanismos e regras, mas antes uma actividade criativa e formativa que favoreça o desenvolvimento integral da criança”, contribuindo assim, o ato de ler, para o desenvolvimento metacognitivo da criança.

06 DE FEVEREIRO DE 2012

Dirigiram-se ao Jardim-Escola uma banda de música (“Os Corvos”). Por volta das 10h30, todas as turmas do pré-escolar se deslocaram até ao ginásio para assistirem ao concerto. Este teve uma duração de 30 minutos. Os alunos reconheceram e participaram nas canções em que a melodia, tocada por diversos instrumentos, lhes era familiar.

De regresso à sala, tive a oportunidade de terminar a minha aula na Área de Conhecimento do Mundo. O tema que me fora proposto foi “os frutos”. Optei por mostrar uma caixa fechada, que continha dois frutos lá dentro (uma laranja e uma maçã). Pedi a um aluno para descobrir o seu conteúdo através do sentido do tato e do olfato, desvendando assim o tema da aula. Após o aluno ter dito quais eram os frutos, abordei as características de alguns frutos, nomeadamente da maçã, da laranja e do figo. Posteriormente, mostrei uma laranjeira anã e realizei uma atividade com pedaços de maçã. Propus aos alunos a aplicação, em pedaços de maçã (que eu preparara previamente, com o cuidado de ter cada peça uma forma geométrica e uma cor diferente) da técnica dos carimbos (que se costuma aplicar em batatas).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

É bastante importante que a criança seja sensibilizada para o mundo dos sons. De acordo com Sousa (2003b), a **música** “modifica os estados emocionais, [o] que permite a expressão dos sentimentos” (p. 15). Assim, e continuando com as palavras deste autor, “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p. 18).

Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades. Portanto, é fundamental exercitá-la desde muito pequena, pois esse treino irá desenvolver sua memória e atenção.

Neste aspeto, a escola tem um papel mediador em proporcionar momentos diferentes de descontração e aprendizagem às crianças e a existência de espetáculos como o de hoje contribuem para esse fim.

07 DE FEVEREIRO DE 2012

Ainda neste dia, enquanto alguns alunos terminavam a atividade dos carimbos nas maçãs, outros eram chamados à *Cartilha* para aprenderem uma letra nova.

De seguida, a educadora utilizou o material estruturado Cuisenaire para realizar exercícios que desenvolvessem a operação de divisão. Solicitou ainda, tanto a mim como à minha colega, que realizássemos uma situação problemática, abordando o conceito de divisão exata e inexata.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O desenvolvimento das expressões na educação Pré-Escolar é de extrema importância. No caso, da **expressão plástica**, esta expressão “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p. 61).

O desenvolvimento da motricidade fina deve estar intrinsecamente ligado a várias atividades do dia-a-dia do jardim-escola, planeadas pelos respetivos educadores. O exercício da técnica dos carimbos nas maçãs é um exemplo disso.

10 DE FEVEREIRO DE 2012

Nesta manhã, os alunos, com a ajuda da educadora, realizaram a atividade de fazer papel reciclado. Todos acompanharam o processo e os passos necessários. No final, todos tiveram a oportunidade de executar o seu próprio papel reciclado.

De seguida, foi distribuída uma caixa de Calculadores Multibásicos por cada aluno, que realizaram o jogo da base 10. Realizaram as diferentes leituras possíveis e foram ainda abordadas as quatro operações aritméticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

No que concerne às atividades do domínio da Matemática, Spodek e Saracho (1998, p. 224) defendem que “as actividades de matemática na primeira infância devem incluir muitas experiências práticas com materiais de manipulação”; deste

modo, prosseguem os autores, “muitos materiais oferecidos para as crianças na brincadeira manipulativa podem ensinar conceitos matemáticos”.

Os **Calculadores Multibásicos** são um exemplo da prática dessa manipulação apelativa, devido à sua cor e forma. Nabais (citado por Caldeira, 2009, p.188) salienta “que a verdade matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências”. As crianças, na atividade que desenvolveram hoje, tiveram a oportunidade de explorar bastante o material, visto que abordaram as quatro operações aritméticas.

05 DE MARÇO DE 2012

Após a aula de música, foi distribuída aos alunos uma ficha alusiva à época festiva da Páscoa, onde se encontravam diversas situações problemáticas para serem resolvidas através da operação de subtração. A aula findou com o uso dos Calculadores Multibásicos, explorando a educadora, de uma forma didática, a operação de divisão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Na ficha entregue com diversas situações problemáticas, foi possível verificar a que ritmo as crianças a preenchiem. Segundo Moreira e Oliveira (2003, p. 62), a **resolução de problemas** é uma das principais finalidades na educação matemática; desta forma, é também “um meio de construção de conhecimento e, por isso, não deve ser entendida como mais um tópico a explorar, mas como um processo presente nas experiências a desenvolver com as crianças”.

Relativamente ao desenvolvimento da operação de divisão evidenciada pelos Calculadores Multibásicos, Caldeira (2009, p. 224) relembra que “nesta actividade desaparecem algumas convenções próprias deste material, nomeadamente a correspondência furo/ cor. As crianças podem utilizar as cores que quiserem e numa fase posterior devem utilizar outras placas unidas pelas extremidades”. É visível que, quando desenvolvida esta operação aritmética com este material manipulável, os alunos optam por cores diferenciadas, consoante os seus gostos.

06 DE MARÇO DE 2012

Esta manhã foi destinada a metade dos Pais de alunos do Bibe Azul A – o chamado Dia dos Pais, ocasião em que os pais, subdivididos em dois grupos (um para cada dia) vêm passar uma manhã à escola, assistindo e participando nas atividades letivas.

A educadora recebeu os pais à porta da sala, entregando-lhes um cartão, em forma de coelho, no qual estava o programa das atividades que se iriam realizar. Foi ainda entregue uma imagem, em forma de cenoura, que continha uma pergunta para os pais responderem (por exemplo, relativa a matérias relacionadas com a *Cartilha maternal*).

Na sala de aula, a educadora fez uma revisão da *Cartilha*, dizendo as características de todas as letras do alfabeto. Ao longo da apresentação, ia colocando algumas questões aos alunos. No final, cada pai leu a sua questão, escrita na cenoura, e respondeu oralmente à questão. De seguida, para os alunos que tinham lá os pais, foi distribuída uma ficha com a seguinte frase "O rato roeu a roupa do rei"; os pais desses alunos tinham de reescrever a frase com a letra bicuda. Os alunos que não tinham lá os pais fizeram um grafismo com coelhos e flores.

Foi trabalhada ainda a divisão com os Calculadores Multibásicos. Cada aluno tinha uma caixa com o respetivo material. Ainda antes do intervalo, os alunos sentaram-se no chão, junto ao quadro, para ouvirem a história *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, livro ilustrado por Manuela Bacelar.

Para terminar a manhã, e depois do intervalo, tanto os pais como os filhos realizaram um móbil alusivo a Páscoa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Esta foi uma manhã diferente para os pais e para as crianças do Bibe Azul. De acordo com Spodek e Saracho (1998), "em qualquer programa educacional, a informação deve ser compartilhada entre pais e professores" (p. 170); desta forma "os pais podem conhecer o programa e os progressos de seus filhos, além de obterem informações sobre os princípios do crescimento e do desenvolvimento infantil e de aprenderem coisas específicas que eles podem fazer para ajudar seus filhos" (p. 170).

Reis (2008) salienta que a **relação entre a Escola e a Família** "tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação"

(p. 28). A mesma autora refere que “o educador/ professor deve ter: vocação para o exercício desta profissão, ser criativo, e, por último, um mestre na relação que consegue estabelecer com os seus alunos e respectivas famílias” (p. 271).

A aula preparada pela educadora estava cuidada e todos os pais manifestaram contentamento com o que foram presenteados.

09 DE MARÇO DE 2012

Foi trabalhado o material estruturado Tangram. Os alunos construíram a cobra, dando possibilidade à educadora de abordar e explorar um pouco as características dos animais.

A educadora terminou a aula, deixando os alunos fazerem uma construção livre com todas as peças deste material, utilizando sempre as duas mãos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Ao explorar as características dos animais através do material manipulável Tangram, a educadora criou um momento de **interdisciplinaridade**. De acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.19), “a interdisciplinaridade é fenómeno largamente generalizado cujo sentido deverá ser entendido como uma tentativa de resposta à necessidade actual de reestruturação da instituição escolar face às determinações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizam o estado actual dos saberes”.

Para Palmade (citado por Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 10), a interdisciplinaridade é “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”. Já Piaget (citado por Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 10) refere que “a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...) tendo como resultado um enriquecimento recíproco”. Desta forma, os alunos aprenderem conteúdos de duas áreas distintas, fazendo todo o sentido o enriquecimento de conhecimento entre as mesmas.

12 DE MARÇO DE 2012

A minha colega de estágio realizou a sua aula programada, tendo como tema, o ovo. Esta aula distingue-se das outras, pois além da educadora titular também se dirige à sala uma Professora Supervisora da Prática Pedagógica para avaliar a mesma.

A colega iniciou a aula com o domínio da Matemática, desenvolvendo a operação de divisão com os Calculadores Multibásicos. Posteriormente, procedeu à leitura de uma história, alusiva ao tema da aula, recorrendo à dinamização da *Cartilha* para completar as atividades relativas ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A área do Conhecimento do Mundo findou com a apresentação e exploração de exemplares de ovos reais, de diferentes animais.

13 DE MARÇO DE 2012

Como se aproximava o Dia do Pai, nesta manhã ajudámos os alunos a concretizar o presente para este fim. O presente consistia numa caixa de madeira, decorada pelos alunos, com o jogo do dominó.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “a **família e a instituição de educação** pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

De facto, quando pensamos a relação da escola com a família, temos de ter consciência de que “A interacção entre a Escola e a Família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais activa. O cruzamento das actividades de confrontação e das atitudes dessas duas entidades pode ter diversas manifestações e diferentes níveis” (Reis, 2008, p. 62). Ao desenvolver atividades destinadas a dias culturalmente significativos, como o Dia do Pai, a escola está a possibilitar o estreitamento de elos de ligação com os pais.

Atividades como a feita hoje contribuem para melhorar a qualidade de relação entre escola e família.

16 DE MARÇO DE 2012

Iniciei a manhã continuando a ajuda às crianças para terminarem o presente para o Dia do Pai.

Posteriormente, a educadora lecionou uma aula sobre a abelha, explorando as suas características. Deu ainda a provar uma colher de mel a todos os alunos que quiseram experimentar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A importância da **educação em ciências** desde os primeiros anos assenta na promoção da “literatura científica” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro, 2007, p. 19), com vista à formação de adultos conscientes e capazes de adotar uma postura ativa e uma atitude crítica, face a situações que possam acontecer no dia-a-dia.

Harlen (citado por Martins *et al.*, 2007, p.19) define literacia científica como uma “ampla compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da actividade científica e da natureza do conhecimento científico”. Segundo Zabalza e Arnau (citados por Martins *et al.*, 2009, p. 15), cabe ao educador a função de “conceber e dinamizar actividades promotoras da literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional”.

Apoiando-se nestes pressupostos, a educadora promoveu uma aula baseada na área das ciências, tendo presente as ideias prévias dos alunos, e só então partindo para a construção de situações de aprendizagem, fomentando sempre a curiosidade e interesse por parte das crianças.

19 DE MARÇO DE 2012

Estando a época festiva da Páscoa cada vez mais próxima, eu e a minha colega de estágio realizámos uma atividade com as crianças, nomeadamente, uma “caça ao ovo”.

A atividade consistia em os alunos, divididos por 3 equipas, descobrirem ovos escondidos em 3 zonas distintas do recreio. Cada equipa representava um animal: a

equipa das galinhas, dos galos e dos pintainhos. Cada equipa era acompanhada tanto por nós, estagiárias, como pela educadora titular. Todos os ovos continham uma pergunta sobre os diferentes domínios e áreas a desenvolver na Educação Pré-Escolar.

Para terminar, já na sala, os chefes de cada equipa, tinham de encontrar uma cesta que continha ovos de chocolate para presentear as crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A atividade realizada hoje consistia numa experiência educativa que deve ser proporcionada às crianças: **o jogo**.

A criança “tem necessidade de actividades lúdicas e, ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao seu desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser” (Sousa, 2003a, p. 165). Desta forma, e segundo Jacquín (citado por Sousa, 2003a, p. 150), cabe ao educador proporcionar diversas atividades de jogo, pois é um “excelente meio de desenvolvimento da criança”.

Aos jogos estão implícitas as regras. Ao implementarmos regras e limites, temos de dar a conhecer às crianças “as normas e as consequências do seu incumprimento. Estas terão de ser claras, compreensivas, fundamentadas e, além disso, terão de ser aplicadas de forma justa” (Urra, 2007, p.109). No caso do jogo realizado hoje, as regras foram bem exploradas antes da realização desta atividade.

Os jogos são interpretados como brincadeiras com regras, em que as crianças se podem expressar a diversos níveis, interagindo com os seus pares. Viana (citado por Sousa, 2003a, pp. 152-153) refere que, através do jogo, a criança vai criando a sua “experiência pessoal, (...) vai exercitando, ensaiando e tomando posse da sua personalidade”. Ao brincar e jogar a criança “exterioriza os seus instintos, pensamentos, desejos e aspirações”.

A realização de um jogo com as crianças foi primordial na minha escolha e da colega de estágio, pois queríamos proporcionar às crianças um momento de aprendizagem difundido numa atividade lúdica, descontraída e motivadora.

20 DE MARÇO DE 2012

Enquanto alguns grupos iam à *Cartilha*, nós, estagiárias, ajudámos a concluir trabalhos de escrita.

A educadora explorou ainda a operação de dividir com o Cuisenaire, auxiliando o exercício com a distribuição de ovos da Páscoa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Ao longo do período de estágio, é notória a quantidade de exercícios desenvolvidos em torno das **operações aritméticas**. Caldeira (2009, p.81) afirma que a “tarefa da aritmética é chegar à simbolização e formalização das operações matemáticas partindo de acções físicas”.

No decorrer das atividades a que assisti, a educadora foi solicitando verbalmente às crianças as ações que realizavam, de modo a que construíssem o seu raciocínio. Alsina (2004, p. 12) afirma que “é importante levar os alunos a exprimirem verbalmente tanto os processos seguidos como os resultados obtidos”.

Damas *et al.* (2010, p. 5) reforçam que “no contacto directo com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal”. O educador, como mediador da aprendizagem, deve proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolver a sua comunicação verbal, para que, a partir da mesma, se criem condições para a construção do pensamento.

23 DE MARÇO DE 2012

Este dia foi destinado à minha aula programada. Para além de ser avaliada pela educadora titular de turma, compareceu na sala uma Professora Supervisora da Prática Pedagógica, Dr.^a Ana Maria Virtuoso. (Planos de aula expostos no **Anexo A**).

Escolhi como tema “o chocolate”. Iniciei a aula lançando uma adivinha aos alunos, para descobrirem o tema da aula. Depois de terem acertado na resposta, apresentei, em suporte digital, um vídeo mostrando a confeção do chocolate. Em *PowerPoint* apresentei diapositivos relacionados com algumas características do mesmo. Após ter referido os diferentes tipos de chocolate (preto, branco e de leite) disponibilizei a prova dos mesmos por todos os alunos. Fiz ainda uma pequena

abordagem sobre a época festiva da Páscoa, que se aproximava, e terminei desta forma os conteúdos que tinha programado para a Área de Conhecimento do Mundo.

Na transição para o domínio da Matemática, realizei um pequeno jogo de caça ao ovo, em que dois alunos tinham de descobrir uma embalagem, em forma de ovo, que continha o material necessário para desenvolver a próxima atividade. Neste domínio concretizei e desenvolvi a operação de divisão, auxiliando os exercícios com imagens, para cada aluno, de ovos da Páscoa.

Terminei com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sentando os alunos no chão para ouvirem *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares. Embora a educadora da turma já tivesse apresentado o livro às crianças, de novo, nesta minha leitura, elas ficaram atentas, interessadas e satisfeitas.

Realizei um pequeno jogo relacionado com as personagens da história, com o intuito de dinamizar algumas palavras relacionadas com a história, recorrendo às regras de leitura da *Cartilha Maternal*.

3. 3.º Momento de estágio

O meu 3.º momento de estágio decorreu entre 10 de abril e 22 de junho de 2012, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Estagiei na turma do Bibe Amarelo A (crianças na faixa etária dos 3 anos).

3.1. Caracterização da Turma

A turma do Bibe Amarelo A é homogénea, composta por vinte e oito crianças, das quais onze são do sexo feminino e dezassete do sexo masculino.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e revela ter curiosidade, motivação e interesse pelas várias aprendizagens.

Dois elementos apresentam dificuldades de aprendizagem. Um deles está diagnosticado com um ligeiro Síndrome de Asperger e o outro elemento teve bastantes problemas de saúde em bebé, embora ainda não tenha sido diagnosticado. Esta criança realizava atividades diferentes do resto da turma, pelo que necessitava de uma atenção especial por parte da educadora. Existe um elemento de destaque pela positiva nesta turma.

De acordo com a educadora, a maioria das crianças revela autonomia na realização das rotinas diárias, nomeadamente, nas idas à casa de banho, na hora da refeição e em vestir e despir na hora da sesta.

3.2. Caracterização do Espaço

A sala do Bibe Amarelo A está situada num anexo do Jardim-Escola. Este anexo é frequentado pelas duas turmas do Bibe Amarelo, que têm uma casa de banho comum, dividida por sexos.

A sala do Bibe Amarelo A é relativamente grande com apenas uma janela onde inside luz natural. Desta forma, a educadora tem três candeeiros dispersos pela sala para dar mais luminosidade. A sala é constituída por quatro mesas, duas com a forma circular, uma com forma retangular, e outra com a forma de um caju. Em cada mesa podem trabalhar, no máximo, oito crianças. As mesas e as cadeiras estão apropriadas à estatura das crianças.



Figura 6 – Sala do Bibe Amarelo A

Os materiais existentes nos móveis da sala estão, dentro do possível, ao nível das crianças, pelo que facilita o acesso aos mesmos. As paredes estão repletas de trabalhos e decorações, muitos deles realizados pelos próprios alunos. À entrada da sala, estão dispostos os diversos cabides, um para cada criança, devidamente identificados, com o nome e um animal (as crianças identificam o seu cabide a partir do seu animal) onde colocam os seus pertences. Esta sala possui dois espaços permanentes para as crianças brincarem. Mendonça (1997, p.63), os cantinhos devem

ter objetos tendo em conta “a experiência pessoal e social da criança e a realidade física e social que a rodeia”. As áreas que estão sempre definidas são: a área da cozinha e a área da leitura.

3.3. Horário

O horário semanal de uma turma consiste na organização do tempo letivo de um determinado grupo de crianças. Um horário deve incluir o maior número de atividades que proporcionem às crianças “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.40) conforme se pode verificar na Figura 5.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, área consiste num “termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

Este horário, que se transcreve a seguir (Figura 7), é flexível às diferentes situações que possam surgir no dia-a-dia.

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h	Acolhimento e canções no Salão				
1º Tempo da manhã	Desenvolvimento verbal	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática/ Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
	Educação Musical (9h45h/10h15)	Estimulação à Leitura/Desenvolvimento verbal			
10h30	Suplemento alimentar – Recreio/ Cantinhos (10h30/11h)				
2º Tempo da manhã	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Ginástica (10h30h/11h30)	Cerâmica* Informática (10h30h/12h)/ Dinamização da Biblioteca	Conhecimento do Mundo
12h	Almoço				
13h	Sesta (13h/14h30)				
1º Tempo da tarde	Realização de propostas de trabalho**/ Jogos	Realização de propostas de trabalho**/ Plasticina e Jogos	Realização de propostas de trabalho**/ Cantinhos	Realização de propostas de trabalho**/ Entrelaçamentos e Enfiamentos	Realização de propostas de trabalho**/ Plasticina e Jogos
16h	Lanche/Saída				

Figura 7 – Horário do Bibe Amarelo A

3.4. Rotinas

Segundo Ferreira e Santos (1994, p. 43), “a importância das rotinas está claramente demonstrada pois constituem momentos estruturantes das actividades dos comportamentos dos alunos”. Os mesmos autores mencionam que quando a criança chega à escola precisa de um “espaço de passagem, que prepare o aluno para as actividades do dia. Deverá ser entendido como o «café dos alunos», o espaço para despertar e que marca a transição entre o exterior – casa, rua – e o interior – as tarefas escolares” (p.42). Neste contexto, o momento de acolhimento na roda, marcava o momento de transição destas crianças. As turmas do Bibe Amarelo são as primeiras a formar a roda.

O acolhimento em roda marca o início de um novo dia na escola. Trata-se de um momento de cumplicidade, onde as educadoras recebem as crianças com afetividade e as integram no grande grupo, fazendo-as sentir acolhidas e seguras. As canções infantis cantadas em conjunto proporcionam um momento lúdico, alegre, no qual a interação social é privilegiada. Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 405), as “experiências de grande grupo, como cantar em conjunto, levam à construção de um sentido de ‘nós’ e ‘nosso’”.

Após o acolhimento na roda, os alunos dirigiam-se à sua sala para dar início às actividades propostas pela educadora.

Ao visualizar-se o horário desta turma, constata-se que existem dois momentos de recreio. O primeiro a meio da manhã, onde os alunos recebem um reforço alimentar e o segundo após o almoço.

O momento de higiene está presente nas rotinas diárias das crianças. Estes momentos consistem na ida à casa de banho e ocorrem antes e após as refeições. A ida à casa de banho é sempre supervisionada por um adulto. Os alunos realizavam esta rotina de uma forma autónoma. A lavagem das mãos consiste num “comportamento aprendido”, pelo que deve ser ensinado com “tempo e calma”, para que perdure ao longo da vida como uma rotina diária (Cordeiro, 2008, p.196).

Os almoços realizavam-se no refeitório do Jardim-Escola, juntamente com a turma do Bibe Amarelo B e as duas turmas do Bibe Encarnado. Neste momento, a maioria das crianças alimenta-se autonomamente, contudo, algumas crianças solicitavam ajuda. Ao acompanhar o horário de refeição pude constatar que muitas crianças manifestavam dificuldades em pegar corretamente nos talheres, utilizando apenas o garfo.

Terminada a refeição e após o momento de higiene, os alunos dirigiam-se até à sala onde já se encontravam preparadas as camas para as crianças dormirem a sesta. O ambiente durante a sesta era calmo, as crianças dormiam no escuro e por vezes era colocado uma música de fundo bastante calma e relaxante. Segundo Cordeiro (2008, p.306), “o que nas escolas (ou em casa) se deve fazer é proporcionar ambientes onde a sesta possa ser feita (luz velada, uma caminha, silêncio)”.

O meu horário de estágio terminava enquanto as crianças permaneciam na sesta, pelo que não pude observar as rotinas seguintes.

3.5. Atividades curriculares não disciplinares

Neste 3.º momento de estágio, os alunos do Bibe Amarelo A tinham aula de expressão musical todas as segundas-feiras, como se pode verificar no horário acima apresentado.

3.6. Relatos Diários

10 DE ABRIL DE 2012

Após o habitual acolhimento no salão do Jardim-Escola, os alunos dirigiram-se até à sua sala, onde conversaram com a educadora titular sobre as férias da Páscoa. De seguida, exploraram o material de Blocos Lógicos oralmente e também através de jogos. De modo a tornar a aula mais desafiante, a educadora formou duas equipas distintas, a dos rapazes e das raparigas, onde cada uma tinha tarefas diferenciadas nos jogos.

Após o lanche e o intervalo da manhã, os alunos visionaram em suporte de *datashow*, os diferentes tipos de habitação existentes no mundo e ainda as divisões da casa, nomeadamente a sala, cozinha, casa-de-banho e quarto.

Ao longo da exposição, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar com os colegas as suas realidades e vivências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Quando a educadora apresentou as diferentes partes da casa, todos os alunos queriam dizer como era constituída a sua. Sempre que era possível e apropriado, a educadora permitia que um aluno partilhasse com ela e com o resto da turma as informações que a criança estava disposta a dizer, consoante a sua realidade. Este tipo de estratégias privilegia as relações e a comunicação.

Oliveira-Formosinho (2007) afirma que este tipo de pedagogia pode ser designado de “pedagogia das relações”, que “ênfatiza o conhecimento que se constrói nas interações” (p.102). Para Rinaldi (citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 102), esta pedagogia tem em atenção a “criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente”.

Esta prática de **interação com as crianças** a propósito do Conhecimento do Mundo, solicitando-lhes um diálogo expondo as suas realidades e vivências, como foi feito hoje, deve ser uma constante no dia a dia das crianças, dando-lhes oportunidade de exteriorizar as suas opiniões sobre o conhecem.

13 DE ABRIL DE 2012

Nesta manhã, sentados nos seus lugares, os alunos utilizaram como material as palhinhas e os algarismos móveis (de um a cinco) para trabalharem o sentido do número. A educadora auxiliou os exercícios com o quadro móvel, com um dado e com imagens.

Em todas as atividades realizadas no chão da sala, cada aluno tinha um lugar específico para se sentar. Todos os alunos conseguiam identificá-lo pois, no chão da sala, estavam coladas várias bolas de papel autocolante colorido, que representavam o sítio onde cada aluno tinha de se sentar. A colocação destas bolas permitia que os alunos se sentassem em “u”.

Na atividade que realizaram a seguir, sentados nas respetivas bolas, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um jogo em conjunto. A educadora colocou diversas imagens espalhadas no chão. Depois de as observarem, um aluno, de cada vez, escolhia um animal, colocava-o no quadro móvel e, de seguida, tinha de encontrar a imagem que correspondesse à habitação daquele animal. Os restantes alunos permaneciam sentados no chão, mas podiam ajudar se assim fosse necessário.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

As crianças classificam o meio em que vivem desde que nascem. Através das palhinhas o processo de classificação é intensamente trabalhado.

Segundo Moreira & Oliveira (2003, p. 67) **classificar e ordenar** constituem um dos “processos matemáticos que as crianças realizam. O educador deve explorar, atribuindo-lhe intenção matemática, isto é, deve explicar e relacionar as actividades da classificação e ordenação com os temas matemáticos a tratar”. A classificação feita com as palhinhas sustenta aspetos inerentes às noções numéricas. Desta forma, os algarismos móveis aliados às palhinhas sustentam a aquisição destas noções.

16 DE ABRIL DE 2012

Quando terminou a aula de música, a educadora preparou esta manhã com atividades relacionadas com o material Cuisenaire. De início, fez uma pequena abordagem sobre algumas características do material, questionando sempre os

alunos. Começaram por realizar a escada crescente, de modo a que posteriormente pudessem trabalhar a noção de tamanho, cores, ordinalidade e lateralidade. Para motivar e cativar os alunos, a educadora utilizou dois bonecos de borracha que também interagiam com o material.

Na segunda metade da manhã, a educadora distribuiu, por cada dois alunos, cartões com diversos quadrados, em que cada um tinha as mesmas dimensões de uma peça branca do Cuisenaire. Assim, vários quadrados juntos podem formar o tamanho de qualquer peça deste material. Desta forma, as crianças teriam que colocar as peças do Cuisenaire que correspondem ao tamanho dos quadrados que têm representados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O **Cuisenaire** é exemplo de um material manipulável. Este tipo de materiais permite a aquisição de bases matemáticas. De acordo com Caldeira (2009, p.15), “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objetos e extrair princípios matemáticos”.

É através da manipulação repetida e orientada que as crianças interpretam e constroem os princípios matemáticos. “O prazer de fazer”, resultante da interação com os materiais, “leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem” (Damas *et al.*, 2010, p. 7). O educador, enquanto mediador de aprendizagens, tem de ter presente a importância de materiais manipuláveis no Jardim de Infância e fazer a sua utilização, como assistimos hoje.

17 DE ABRIL DE 2012

Depois de ter distribuído por todos os alunos as imagens de quatro galinhas (uma branca, uma azul, uma rosa e uma amarela), a educadora explorou algumas noções espaciais e a lateralidade.

Posteriormente, sentados no chão, os alunos escutaram a leitura da história *Viagem de uma sementinha*, da autora Maria Isabel Loureiro. De forma a complementar a aula a educadora explorou um fruto verdadeiro, dando a possibilidade aos alunos de verem uma semente real.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Numa sociedade de cultura escrita como a nossa, a **leitura** é fulcral para “que os indivíduos mantenham a capacidade de formar a suas opiniões e apreciações” sobre o mundo que os rodeia (Bloom, citado por Magalhães, 2008, p. 55). Sendo a leitura uma prática cultural, torna-se necessário a existência de um hábito em relação ato de ler. Magalhães (2008, p. 58) afirma que “considerando que durante a infância a insistência em actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora”. Para melhorar os índices de literacia na nossa sociedade, essa promoção da leitura tem de ser obrigatória.

Um dos desafios de maior relevância que se coloca aos docentes responsáveis pela educação consiste em “oferecer aos mais pequenos, de modo cumulativo e coordenado, condições para que adquiram efectiva capacidade de ler” (Magalhães, 2008, p.69). Deste modo, educadores/ professores, por lidarem diariamente com crianças, reúnem as melhores condições assim como uma responsabilidade acrescida para dar resposta a este desafio.

20 DE ABRIL DE 2012

Nesta manhã as actividades desenvolvidas foram realizadas através de material manipulável não estruturado, nomeadamente, com tampas de garrafas que estavam decoradas como flores de cores, formas e tamanhos diferentes. Todas as mesas da sala tinham diversas tampas espalhadas. Distribuiu ainda duas imagens de dois bonecos de sexos diferentes, com o intuito de trabalhar mutuamente a lateralidade e o cálculo mental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Reys (citado por Caldeira, 2009, p.16) salienta que a utilização de **materiais manipuláveis** pode ser feita através de “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”. As tampas de garrafas são “objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”. Consequentemente, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma aprendizagem matemática diferente mas naturalmente com didáctica.

Lonrenzato (citado por Caldeira, 2009, p.16) especifica o termo material didático como “qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem”.

Assim, é essencial que a criança observe, manipule e explore uma variedade de materiais manipuláveis, de modo a provocar a sua aprendizagem, desenvolvimento e formação de determinadas capacidades.

23 DE ABRIL DE 2012

No decorrer da manhã, a educadora lecionou uma aula no domínio da Matemática, através de um material estruturado, os Blocos Lógicos. Antes de prosseguir com a aula, colocou quatro garrações vazios de plástico no chão, em que cada um estava devidamente decorado com as diferentes formas que este material apresenta. Ao lado estavam ainda três dados: um com as três cores respeitantes a este material (azul, encarnado e amarelo), outro com as diferentes formas (quadrangular, retângular, circular e triangular) e por fim, um dado normal com pintas pretas. O propósito de todo este material era explorar os seus atributos com diversas abordagens possíveis.

Neste dia, comemora-se o Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor pelo que a educadora questionou os alunos sobre o seu livro favorito. Posteriormente, através de diversas imagens alusivas a lugares, personagens e objetos, as crianças, em conjunto, construíram uma história, estimulando a imaginação e criatividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Os **Blocos Lógicos** possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio de comparação e classificação. Caldeira (2009, p.369) 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”.

Para Moreira e Oliveira (2005, p.99), a manipulação dos blocos lógicos pode auxiliar as crianças “no desenvolvimento das capacidades de discriminação e memória visual e constância perceptual”. Esta manipulação permite ainda “que as crianças avancem do reconhecimento das formas para a perceção das suas propriedades (...) progredindo assim na aprendizagem da geometria”.

Deste modo, para que as estruturas mentais das crianças se desenvolvam é necessário que os alunos apreendam os conceitos por meio da manipulação individual do material utilizado.

O Dia Mundial do Livro é comemorado, desde 1996 e por decisão da UNESCO, a 23 de Abril. Trata-se de uma data simbólica para a leitura, já que, segundo os vários calendários, neste dia desapareceram importantes escritores como Cervantes e Shakespeare. Neste dia, apesar de a educadora não ter explorado um livro com as crianças, propôs a construção coletiva de uma história.

24 DE ABRIL DE 2012

A educadora iniciou a manhã com uma aula no domínio da Matemática, utilizando como instrumento de apoio o material estruturado Cuisenaire. Após distribuir, por todas as mesas, um conjunto de peças relativas a este material, perguntou às crianças a sua denominação. De seguida realizou o jogo dos comboios, em que a educadora escolhia uma peça e os alunos tinham de conseguir encontrar outras peças diferentes que perfizessem o mesmo tamanho.

Terminado o recreio da manhã, os alunos deslocaram-se até à sala, sentaram-se no chão, cada um na sua bolinha e completaram algumas imagens em forma de puzzle que estavam espalhadas no chão, de forma a identificarem os opostos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A atividade proposta pela educadora nesta manhã teve um grau de dificuldade acrescido, pelo que requereu bastante atenção e alguma ajuda perante alguns alunos. De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 57), todas as experiências matemáticas que se proporcionam às crianças da Educação Pré-Escolar são essenciais para “o seu crescimento matemático, não só em termos dos futuros conhecimentos escolares mas também porque no jardim-de-infância as crianças começam a construir e a desenvolver sentimentos sobre o que é a matemática e sobre si próprios”.

A maior parte dos alunos desta turma demonstrou dificuldades na realização destes exercícios porque realizaram esta atividade pela primeira vez, embora já estivessem familiarizados com o material **Cuisenaire**. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar “o quotidiano da educação pré-escolar, a aprendizagem da matemática implica que: o educador proporcione experiências

diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (Ministério da Educação, p.74).

Para ajudar os alunos a perceberem o desenvolvimento desta atividade por várias vezes colocou questões para ajudar no raciocínio de modo a chegar à resposta/ação pretendida.

30 DE ABRIL DE 2012

Todas as semanas os alunos levam para casa um livro, denominado de *Livro da Família*. Em casa, com a ajuda dos pais, preenchem uma página com fotografias da sua família e decoram-na ao seu gosto. Quando uma criança devolve o livro à educadora, esta apresenta-o sempre à turma mostrando e lendo as legendas das fotografias quando existem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A exposição de **fotografias** dos alunos e da sua respetiva família permitiu que a educadora estabelecesse um diálogo com as crianças e as cativasse pela visualização das mesmas. Agüera (2008, p. 9) diz “pouco material e muito entusiasmo. Peçam fotografias às crianças e exponham-nas à vista de todos. Desencadear-se-á a expressão oral e, obviamente, a observação, a atenção... e o conhecimento”. A mesma autora refere que “uma das coisas que me surpreendeu e, de algum modo, activou os meus alarmes técnicos, foi comprovar como as crianças mais pequenas gostam do tema das fotografias, como este as diverte e ensina”.

Na opinião de Spodek e Saracho (1998, p. 335), as fotografias podem ser mostradas às crianças “em discussões de grupo ou afixá-las nos murais da sala”. Nesta situação, a educadora mostrava o Livro da Família a todos os alunos enquanto o autor daquela página dialogava perante a turma para explicar quem estava ou em que contexto tinham sido tiradas aquelas fotografias.

04 DE MAIO DE 2012

Nesta manhã de estágio, realizei, juntamente com a minha colega de estágio, a preparação do presente para os alunos oferecerem no Dia da Mãe.

07 DE MAIO DE 2012

Neste dia de estágio, a educadora elaborou uma atividade alusiva aos Blocos Lógicos e à teoria de conjuntos. No chão da sala a educadora colocou um plástico azul (como sendo o lago) e um aluno com uma cana de pesca tinha de pescar aleatoriamente, os peixes que estavam no lago. Cada peixe tinha cores e tamanhos diferentes e em cima de cada um estavam as diferentes peças dos Blocos Lógicos. O aluno que segurava na cana encarnava o papel de pescador mas tinha um ajudante, que segurava o balde (onde era colocada a peça depois de ser “pescada”). Posteriormente, os dois alunos dirigiam-se aos três arcos expostos no chão da sala (um azul, um amarelo e um encarnado) e colocavam a peça no arco correspondente à cor da peça que tinham “pescado”.

Para terminar a atividade, três alunos dirigiram-se aos arcos e colocaram o algarismo correspondente à quantidade que cada arco continha, colocando desta forma, o cardinal de cada conjunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Esta atividade no domínio da Matemática, além de desenvolver as capacidades de classificação, ordenação e comparação, também possibilitou o desenvolvimento da **motricidade fina**. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “o desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos”. Para isso é necessário que se criem “ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos – atirar e apanhar bolas ou outros materiais de arremesso, utilizando as mãos e os pés” (Ministério da Educação, 1997, p.59).

Os alunos que seguravam a cana para pescarem as peças tinham de conseguir colocar o íman em cima do clip, para isso tinham de por em ação a sua destreza e a coordenação óculo-manual.

08 DE MAIO DE 2012

Esta manhã de atividades foi destinada à aula da minha colega de estágio. Iniciou o dia com o domínio da Matemática, explorando os atributos dos Blocos Lógicos e posteriormente solicitou a construção de uma casa com as peças do material.

Deu seguimento às atividades com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a leitura da história *Vamos Dormir*, de Jane Johnson. Ao longo de toda a leitura, a minha colega foi solicitando a colaboração das crianças na interpretação de gestos.

Relativamente à Área de Conhecimento do Mundo, explorou várias imagens de coelhos, abordando a classe a que pertencem, as suas cores, do que se alimentam e da habitação. Findou a aula mostrando um coelho real, dando a oportunidade a todos os alunos de verificarem tátil e visualmente as características que tinham sido abordadas.

11 DE MAIO DE 2012

No presente dia, ocorreu a minha aula surpresa e da minha colega de estágio, avaliada pela educadora da sala e por uma Professora Supervisora da Prática Pedagógica, tendo-me solicitado uma aula no domínio da Matemática, utilizando como material de apoio os Blocos Lógicos e cartões que exploravam os atributos deste material.

Distribuí pelas mesas o material e iniciei a aula com um fantoche escondido, que ia dar seguimento á aula. Optei por lançar um desafio, dividindo a turma em duas equipas, a dos rapazes e a das raparigas, sendo que cada uma delas tinha peças com características distintas para encontrar.

À minha colega foi-lhe pedida a Estimulação da Leitura da história *O Casamento da Gata*, de Luísa Ducla Soares. Sentou os alunos no chão, cada um em cima da sua bolinha, e procedeu à leitura do livro. Terminada a leitura, a colega optou por fazer a dramatização da história.

Ainda nesta manhã, uma das colegas de estágio que frequentava a sala do Bibe Amarelo B lecionou uma aula também no domínio da Matemática, explorando os atributos do material estruturado Blocos Lógicos.

14 DE MAIO DE 2012

Nesta manhã, pude assistir à aula programada de uma colega de estágio do Bibe Encarnado A. Assim como nas aulas surpresa, esta aula é avaliada pela educadora titular e por uma Professora Supervisora da Prática Pedagógica.

A aula teve como tema principal o borrego, pelo que a colega encarnou a personagem de pastor e mostrou um animal real às crianças, iniciando a aula com a Área de Conhecimento do Mundo. De seguida, iniciou o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita fazendo a leitura do livro *Ovelhinha dá-me lã*, de Isabel Minhós Martins, expondo as imagens do livro em *PowerPoint*. A colega optou por terminar a sua aula com o domínio da Matemática, repartindo vários cachecóis (feitos de lã) por alguns recipientes, explorando assim a operação de divisão.

15 DE MAIO DE 2012

Neste dia, decorreram as aulas que planifiquei para uma manhã, cujo tema geral consistiu nos *animais da quinta*.

Iniciei a manhã com atividades no domínio da Matemática, em que optei por permanecer as crianças nos respetivos lugares nas mesas, para trabalhar a teoria de conjuntos. Cada aluno tinha a imagem de uma cerca (que representava a linha fronteira), do símbolo cardinal e algarismos móveis. No centro de todas as mesas estavam dispersas várias imagens de diferentes animais como a vaca, a ovelha, o porco e o pato. A partir deste material disponível, trabalhei as contagens e realizei alguns conjuntos.

Na aula do domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita sentei os alunos no chão, para ouvirem a leitura de um livro intitulado de *Um bicho estranho*, de Mon Daporta e Óscar Villán. Fiz uma leitura animada, entoando algumas palavras e solicitando a participação dos alunos para imitarem alguns sons e gestos. De seguida, espalhei várias imagens no chão e com o intuito de orientar os alunos a construir uma história a partir de um álbum.

Terminei com a Área de Conhecimento do Mundo, onde explorei os animais da quinta através de uma maquete de uma quinta. Pedi a colaboração dos alunos para colocarem os animais na maquete enquanto abordava algumas características dos mesmos.

18 DE MAIO DE 2012

O dia teve início com o domínio da Matemática que consistiu em os alunos preencherem uma tabela de dupla entrada para realizarem uma atividade com base em combinações. A tabela tinha uma coluna com chapéus de quatro cores diferentes e uma linha com laços (para colocar ao pescoço), com as mesmas cores dos chapéus mas dispostas de maneira diferente. No chão estavam espalhadas várias caras de palhaço para auxiliarem na execução do exercício.

No segundo momento da manhã, sentados no chão da sala, alguns alunos interpretaram o conto tradicional “A Branca de Neve” com dedoches. Ainda no chão, estavam alguns cenários de pano pertencentes ao conto. O resto da turma, que não participava na dramatização, assistia e aplaudia como o público faz.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Na opinião de Santos (2008, p.118), os **contos tradicionais** propõem “á imaginação infantil terreno fértil a desenfreadas cavalgadas de fantasia e maravilha”. A mensagem inerente aos contos tradicionais remete-nos para uma vivência em paz e harmonia, de modo a enfrentarmos “os obstáculos e as dificuldades com coragem e ponderação”. O mesmo autor afirma, ainda, que “os contos tradicionais, ao colocarem os miúdos face às realidades mais angustiantes da vida, como a morte dos pais, a velhice, o abandono, etc., permitem-lhes a gestão frontal de tais problemáticas, num contexto simples mas altamente pedagógico” (p.119).

Nesta atividade, o conto não foi lido pela educadora mas os alunos, de tantas vezes já o terem escutado, sabiam as falas mais comuns e o desenlace da ação. Desta forma, a educadora proporcionou um momento em que as crianças, além de interpretarem as suas personagens, narravam as suas falas, dando assim um seguimento lógico ao conto. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p. 41) acentuam a necessidade de se “criar momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias”.

Para Riley (2004, p.46), “uma Educação de Infância com qualidade acelerará o desenvolvimento da linguagem falada nas crianças, além de fornecer oportunidades para uma valiosa aprendizagem de literacia”. O contato com a língua materna e a comunicação verbal constituem alicerces para o desenvolvimento linguístico das crianças. Cabe ao educador proporcionar momentos de qualidade para desenvolver as capacidades linguísticas nas crianças.

21 DE MAIO DE 2012

Nesta manhã decorreu mais uma aula programada de uma colega, na turma do Bibe Azul A, com o tema geral *o café*.

A aula iniciou-se com a Área de Conhecimento do Mundo mas não consegui observar o que a colega fez, pois só fomos avisadas minutos de pois de a aula ter começado. Relativamente ao domínio da Matemática os alunos utilizaram o material Calculadores Multibásicos para executarem alguns exercícios com operações aritméticas. A aula terminou com a leitura de uma história relacionada com grãos de café. Como estes alunos já tinham bastante contato com a *Cartilha*, a colega solicitou que organizassem as letras móveis que disponibilizara, de modo a formarem as palavras grão e café.

22 DE MAIO DE 2012

Esta manhã a educadora preparou uma aula com o 1.º Dom de Fröbel, a meu pedido e da da minha colega de estágio, pois nunca tínhamos visto este material a ser explorado. Desta forma, a educadora questionou os alunos sobre as cores das bolas que a caixa continha. Depois de descobertas e expostas todas as bolas, a educadora elaborou exercícios que desenvolviam a lateralidade e as noções espaciais com as bolas em relação ao próprio corpo das crianças.

Ainda com este material, a educadora realizou um jogo. As sete bolas estavam espalhadas no chão e em cima da caixa; a educadora solicitava que os alunos tapassem os olhos com o bibe enquanto mudava a ordem das bolas. Quando permitia que as crianças destapassem os olhos, as mesmas tinham de adivinhar que bola(s) tinha(m) mudado de posição ou a(s) bola(s) que a educadora tinha retirado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

O 1.º Dom de Fröbel destina-se fundamentalmente a crianças “a partir dos 2/ 3 anos de idade” e é composto por “seis pequenas boas de pingue-pongue revestidas de lã, com ponto de crochet, nas seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. Estas bolas estão dentro de uma caixa de madeira com a forma de um paralelepípedo” (Caldeira, 2009, p. 243).

Um das funcionalidades pedagógicas deste material reside na realização de atividades que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objeto e a análise da sua posição. Mendes & Delgado (2008, p. 11) consideram que é fundamental “especificar localizações e descrever relações espaciais” no ensino e na aprendizagem da geometria na Educação Pré-Escolar.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* é através da perceção da sua “posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objectos que ocupam o espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo” (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

Na presente faixa etária, a utilização deste material, como pude comprovar nesta turma, revela-se de extrema importância, pois vai contribuir para a aquisição de noções espaciais que nesta idade não estão adquiridas.

25 DE MAIO DE 2012

O dia iniciou-se com palhinhas e algarismos móveis. A educadora motivou os alunos envolvendo-os numa história que acompanhou com dedoches. Com este material, a educadora trabalhou quantidades, lateralidade, a ordem numérica e a soma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Nesta sala era recorrente a utilização de **fantoques** como um “instrumento de aplicação pedagógica em torno das aprendizagens fundamentais” (Pereira & Lopes, 2007, p. 42). Os fantoches são instrumentos lúdicos que podem interagir com os alunos em todos variados momentos da sua aprendizagem. Os mesmos autores salientam que a aplicação de fantoches na sala de aula “podem servir para envolver alunos em aprendizagens diversas através de um método activo e lúdico que vai levar o aluno a uma melhor e mais eficaz compreensão” (p.44). A utilização deste material contribui ainda “para desenvolver a fantasia, a imaginação, e liberdade de expressão” (p.45).

A estratégia adotada pela educadora, nesta manhã, apresentava todas as condições para os alunos adquirirem as vantagens acima enunciadas acerca da utilização dos fantoches.

28 DE MAIO DE 2012

Neste dia, juntou-se mais um elemento ao nosso grupo de estágio. O nosso grupo de estágio, juntamente com as restantes colegas de estágio que estavam noutras salas, tratámos dos preparativos para o Dia da Criança.

29 DE MAIO DE 2012

Neste dia, duas das colegas que se encontram no Bibe Amarelo B tiveram aula surpresa avaliada pela educadora titular daquela sala e por uma Professora Supervisora da Prática Pedagógica.

Primeiramente, foi solicitado à colega que lecionasse uma aula no domínio da Matemática com o auxílio dos Blocos Lógicos. De seguida, a outra colega fez a leitura e dramatização da história *O Nabo Gigante*, dos autores Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey.

01 DE JUNHO DE 2012

Este dia é uma data muito especial para todas as crianças, pois representa o seu dia, o Dia da Criança. Por isso mesmo, nesta manhã as crianças permaneceram no recreio a brincar.

Foi solicitada a nossa ajuda pelas educadoras do Bibe Amarelo. Eu e a minha colega de estágio recortámos papel de cenário para fazer um grande placar na parede do recreio. Colocámos ainda à disposição de todos copos com lápis de cera para as crianças escreverem uma mensagem no papel de cenário ou fazerem um desenho ao seu gosto.

Ainda antes da hora de almoço, os alunos do Bibe Amarelo tiveram a oportunidade de brincar num insuflável que a escola disponibilizou para este dia, que se tornou ainda mais especial quando os alunos tiveram a oportunidade de almoçar no recreio, tendo sumo como bebida e gelado como sobremesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A oportunidade de “**escrita**” que os alunos tiveram no preenchimento do mural é “um excelente exercício para desenvolver a psicomotricidade, antes da aprendizagem da escrita convencional das palavras e dos números” (Gonçalves, 1991, p.48). Para o autor citado anteriormente, aos 3-4 anos a criança “imita a escrita do adulto, fazendo traços horizontais e paralelos, oscilantes e em ziguezague, da esquerda para a direita, querendo com isso transmitir algo, lendo ela própria o que escreveu ou pedindo às pessoas mais próximas que leiam” (p. 7).

Neste mural, as crianças tiveram ainda a oportunidade de realizar um **desenho** a seu gosto. O desenho é uma ferramenta que acompanha o desenvolvimento das crianças. Nesta faixa etária “a garatuja, ou o prazer de riscar sobre grandes superfícies, é a primeira manifestação gráfica da criança” verificando-se essencialmente “traços instintivos, movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo” (Rodrigues, 2002, p.20).

Os rabiscos são um pouco descontrolados mas “de acordo com a capacidade psicomotora, a garatuja revela, desde logo, as potencialidades expressivas da personalidade infantil” (Rodrigues, 2002, p.20). Pelo que pude observar, todas as crianças preencheram o mural com entusiasmo e dedicação colorindo os desenhos e as tentativas de escrita de acordo com as cores que mais gostam.

04 DE JUNHO DE 2012

Como era habitual, as primeiras atividades da manhã incidiam-se no domínio da Matemática. Nesta manhã, a educadora organizou uma aula com o 3.º Dom de Fröbel. Colocou um baú fechado no centro da sala que continha todas as caixas do material. Pediu a colaboração de um aluno para ajudar a distribuir as caixas por todos os alunos. Ensinou a abrir a caixa e informou que as peças que a caixa continha tinham a forma de cubos e que as faces do cubo têm a forma de um quadrado.

A educadora permitiu que as crianças explorassem livremente o material, deixando-as fazer uma construção livre. Quando terminadas, a educadora perguntou a todas as crianças o que tinham construído.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A educadora encontrou nesta aula uma estratégia apelativa para promover a curiosidade e a motivação dos alunos quando colocou o 3.º Dom de Fröbel dentro de um baú.

Segundo Jesus (2004, p. 65), “o sujeito é considerado como agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações”. O **papel do professor** passa pela transmissão de conhecimentos, de atitudes, de representações e de comportamentos. Para que isso aconteça, é necessário ter presente, como refere Fernandes (1990, p. 95), “a eficiência da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos receptores, mas também da capacidade motivacional do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade afectiva”.

A estratégia adotada pela educadora, em proporcionar a curiosidade e interesse nas crianças na apresentação deste material, proporciona uma maior motivação reforçando a relação professor/aluno.

05 DE JUNHO DE 2012

Neste dia, as turmas do Bibe Amarelo realizaram uma visita de estudo à Quinta Pedagógica Armando Villar, em Cascais.

Quando lá chegámos, as guias pertencentes à Quinta já nos esperavam. As educadoras dividiram as duas turmas por quatro grupos e deu-se início à visita. O grupo onde permaneci iniciou a visita observando a horta de que a quinta dispunha. De seguida, os alunos tiveram a oportunidade de fazer pão com chouriço. Fizeram um pequeno lanche e, após, visitaram alguns dos animais pertencentes àquela quinta, como os patos, os porcos, as galinhas, o burro, as cabras e os coelhos.

Terminada a visita, dirigimo-nos aos autocarros que já nos esperavam para o regresso à escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

As visitas de estudo constituem uma excelente oportunidade para a abordagem de assuntos variados no âmbito das diversas aprendizagens. Segundo Galvão, Reis,

Freire e Oliveira (2006, p. 9), as visitas de estudo permitem “ou o início do estudo de determinados assuntos ou a aplicação e expansão de conhecimentos já adquiridos”.

As visitas de estudo podem ter diversos objetivos. De acordo com Galvão *et al.* (2006), qualquer saída de campo, independentemente do nível de ensino, pode ter diversos objetivos, nomeadamente:

- Promover uma aprendizagem contextualizadora e integradora de saberes de várias áreas;
- Estimular a curiosidade, a imaginação e a criatividade;
- Permitir um contacto directo com o meio, proporcionando uma oportunidade para os alunos questionarem o que observam;
- Facilitar o reconhecimento da pertinência e relevância dos conhecimentos adquiridos mediante a sua contextualização;
- Favorecer uma boa relação entre professor e alunos e entre alunos. (p.10)

Nesta experiência, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar todos os animais da quinta assim como o seu meio envolvente, consolidando os conhecimentos já adquiridos. Sempre que surgia alguma questão, os alunos não hesitavam em coloca-la a um adulto. Desta forma, a curiosidade e entusiasmo foram uma constante nesta visita de estudo.

08 DE JUNHO DE 2012

Nesta manhã, as duas turmas do Bibe Amarelo juntaram-se no refeitório do jardim-escola para fazerem um bolo de iogurte. Enquanto as educadoras realizavam os procedimentos das receitas, os alunos visualizavam e imitavam os seus gestos. O bolo elaborado pelas duas turmas iria servir de refeição para o lanche das mesmas crianças.

Quando regressaram à sala, os alunos realizaram uma ficha em que tinham de descobrir e pintar alguns algarismos escondidos numa paisagem. Terminada a ficha, a educadora entregou um pouco de plasticina a cada aluno para que moldassem livremente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

A plasticina é um material que as crianças gostam de desenvolver. Cordeiro (2008, p. 372) é um defensor desta atividade, pois refere que “proporciona a

oportunidade de desenvolver o tato (que desde bebê se vai usando menos) e também de modelar: o desenvolvimento da motricidade fina é um bom resultado do uso dos materiais moldáveis”. Para além de ser uma atividade prazerosa, a manipulação da **plasticina** permite desenvolver esta competência fundamental no Jardim de Infância.

11 DE JUNHO DE 2012

A educadora iniciou o dia com o material estruturado Cuisenaire, solicitando aos alunos que realizassem a escada crescente, até à peça que já tinham aprendido, a peça azul (equivalente a nove unidades). Solicitou ainda aos alunos que elaborassem algumas somas no quadro móvel, representando o algoritmo com os algarismos móveis. Através de uma soma, os alunos descobriram o valor da última peça deste material, a peça cor de laranja, equivalente a dez unidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Com a intenção de trabalhar a operação aritmética da soma, a educadora utilizou como instrumento de aprendizagem o **Cuisenaire**.

Segundo Alsina (citada por Caldeira, 2009, p. 126), “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”. A pluralidade de funções deste material não é questionável. O recurso a materiais possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças.

15 DE JUNHO DE 2012

Esta manhã de atividades destinou-se para a aula de uma das minhas colegas de Estágio, que tinha como tema geral a prevenção rodoviária.

A colega iniciou o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a leitura do livro *O Matias vai de viagem!*, de Miriam Moss. Enquanto narrava a história pedia a colaboração dos alunos para realizarem gestos e sons.

Na Área de Conhecimento do Mundo, a colega dispôs várias imagens com atitudes corretas e incorretas relativamente à segurança rodoviária. Os alunos tinham de seleccioná-las, colocando as imagens com atitudes corretas por baixo de uma cara contente e as imagens com atitudes incorretas por baixo de uma cara triste. Mostrou ainda dois sinais de trânsito luminosos, um direcionado aos peões e outro aos automóveis.

A colega terminou a aula com o domínio da Matemática, construindo de um itinerário com o Cuisenaire. Cada aluno tinha o seu itinerário e tinha de o completar com as peças dispostas em cima das mesas. No quadro móvel, a colega tinha o mesmo itinerário, mas em grande formato, assim como peças em três dimensões. Um aluno de cada vez dirigia-se ao quadro para completar o percurso, de acordo com os espaços que lá estavam delimitados.

19 DE JUNHO DE 2012

Neste dia realizei o jogo do barqueiro com os Blocos Lógicos. O jogo consiste em escolher uma criança (o barqueiro) que recebe “os bilhetes” (uma peça) para atravessar a ponte. Só pode atravessar a ponte quem tiver os bilhetes de acordo com o atributo que previamente estabeleci com a criança. Cada criança escolhe uma peça aleatoriamente e tenta atravessar a ponte segundo o critério escolhido (cor, forma, tamanho ou espessura). Só chega ao outro lado da ponte quem acertar no atributo selecionado.

Sentei os alunos no chão e realizei a leitura da história *Os três porquinhos*, de Luísa Ducla Soares. Referi o nome da autora, pois, apesar de a história ter o mesmo nome que o do conto tradicional, o enredo é completamente diferente. Existem também três porquinhos, casas de palha, madeira e pedra e um lobo muito mau, mas decorrem cenas hilariantes com um final inesperado.

22 DE JUNHO DE 2012

Neste dia, decorreu a minha Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional. Os planos que se referem a esta aula encontram-se no Anexo B.

Nesta prova desenvolvi atividades com as crianças do Bibe Amarelo A, durante 75 minutos, com o tema *as boas maneiras à mesa*. Comecei pelo domínio da Matemática, onde envolvi as crianças, anunciando-lhes que iríamos preparar uma festa de anos para uma amiga que ia chegar a qualquer momento. Conteí-lhes ainda uma história com idêntico tema (uma amiga que fazia anos) e, através de material não estruturado, as crianças tinham de preparar a mesa para uma festa de anos. Desta forma, todos os alunos tinham um saco que continha um prato, um garfo, uma faca, uma colher, um copo e um guardanapo.

De seguida, sentei os alunos no chão, para dar início ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Fiz a leitura de um livro recreado e adaptado (em tamanho grande) com o título *Boas Maneiras à Mesa*, de Carrie Finn. Terminada a leitura, explorei o conteúdo da história mobilizando as vivências dos alunos.

Ainda com os alunos sentados no chão iniciei a Área do Conhecimento do Mundo. Explorei diversas imagens que representavam atitudes corretas e incorretas sobre as boas maneiras à mesa, batendo palmas nas corretas e manifestando uma cara triste nas incorretas. Posteriormente, solicitei às crianças que se sentassem nos respetivos lugares, nas mesas, para escolherem alimentos (feitos de plasticina) para colocarem na sua mesa e que simulassem uma refeição, recordando as boas maneiras à mesa aprendidas anteriormente. Terminada a refeição, simulei que a aniversariante tinha chegado e através do fator surpresa cantámos os parabéns em conjunto. Formei um comboio e dirigimo-nos até ao recreio onde iria dar início a um jogo.

Para dar início ao jogo tinha que dividir a turma em quatro equipas. Cada equipa iria ter uma máscara diferente, sendo que as crianças que ficavam com máscaras iguais formavam uma equipa. Um aluno de cada equipa tinha de transportar num camaroeiro, uma bola de cada vez, colocá-la num arco e regressar ao ponto de partida para o colega seguinte realizar o mesmo processo e assim sucessivamente. Ganhava o jogo a equipa que conseguisse levar todas as bolas até ao arco em menos tempo.

INFERÊNCIAS

Com os materiais contidos nos sacos que entreguei às crianças (um prato, um garfo, uma faca, uma colher, um copo e um guardanapo) procurei arranjar

instrumentos necessários para trabalhar a lateralização, as noções espaciais e o cálculo mental.

Não consegui concretizar a atividade do jogo, porque não fiz uma boa gestão de tempo e também porque tive dificuldade em conseguir formar as quatro equipas.

4. 4º Momento de Estágio (Estágio Intensivo)

O estágio intensivo foi realizado entre o dia 27 de fevereiro e 2 de abril, num dos Centros Infantis da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, em Alvalade, Lisboa. Durante esta semana, tive a oportunidade de permanecer em todas as salas desta instituição, desde o berçário até à sala das crianças com dois anos.

Colaborei em todas as rotinas das diferentes salas, conseguindo interagir com as crianças. Nestas faixas etárias, o dia a dia das crianças é idêntico, sendo comum a todas, a sesta, a brincadeira e as refeições.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

Para além das rotinas, saliento que pude constatar uma atividade em torno do livro que me surpreendeu, junto de crianças tão pequenas. Em todas as salas, o contato das crianças com os livros era permanente. De acordo com Simões (2008), “os primeiros livros – geralmente de conceitos, de objectos e acções do quotidiano da criança – são uma espécie de ponte para que ela entre no mundo” (p. 6); salienta ainda esta autora que “é nas idades precoces, mesmo antes de se saber ler, que se ganha o gosto pela leitura”. A interação entre os livros e a criança permite, mais tarde, a vontade de aprender a ler e permite também criar uma relação prazerosa desta prática indispensável na nossa cultura.

CAPÍTULO 2

PLANIFICAÇÕES

1. Descrição do capítulo

Este capítulo abrange algumas das planificações realizadas ao longo deste período do Estágio Profissional. Começarei por fazer um enquadramento teórico em relação à temática das planificações e, de seguida, serão apresentadas três planificações que correspondem às aulas que preparei ao longo do Estágio Profissional.

Todas as planificações foram realizadas no contexto da Educação Pré-Escolar. As planificações serão apresentadas por ordem cronológica, sendo que, no final de cada planificação, realizarei uma reflexão com a devida fundamentação teórica, relativamente aos procedimentos/ estratégias adotadas. Todos os planos de aula foram previamente apresentados às educadoras cooperantes.

A primeira planificação refere-se à Área de Expressão e Comunicação, concretamente ao domínio da Matemática, e foi aplicada ao Bibe Amarelo. A segunda planificação insere-se na Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo sido usada na turma do Bibe Encarnado. Por último, o terceiro plano diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, aplicado à turma do Bibe Azul.

Todas as planificações foram construídas segundo o modelo T de aprendizagem, concebido por Pérez, adaptado e utilizado pela Associação de Jardins-Escola João de Deus.

2. Fundamentação teórica

A planificação consiste na preparação prévia de um plano de ação, que visa atingir e concretizar determinados fins nela discriminados. Para Zabalza (2000, p. 47), “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação”. Yinger (citado por Zabalza, 1994, p. 45) defende que a planificação assenta no “desenvolvimento das estruturas para conseguir a ação dirigida a metas”. Assim, o docente planeia antecipadamente a sua ação, em função das suas intenções e ambições pedagógicas. Escudero (citado por Zabalza, 2000) sustenta que a planificação implica:

... prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz

de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (pp.47-48)

Arends (1995, p. 44) defende que “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor”. O mesmo autor vai ainda mais longe ao afirmar que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 433), é fulcral planificar a sequência e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, consideram estes autores que no ato de planificar se trata de “selecionar estratégias de ensino que envolvem os alunos em actividades de aprendizagem apropriadas à consecução dos objectivos e dos conteúdos definidos”.

Para Clark e Peterson (citados por Zabalza, 2000, p. 48), existem dois modos distintos de tratar da planificação realizada pelos professores. O primeiro visa uma concepção cognitiva, segundo a qual a planificação se centra no pensamento do professor e na forma como o mesmo processa a informação para planificar: “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções”. O segundo modo de tratar da planificação incide sobre uma concepção mais externa, na qual são referidos todos os passos concretos que o professor vai dando, enquanto desenvolve a planificação: “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando”. Contudo, as duas concepções estão presentes em qualquer processo de planificação didáctica.

Clark e Yinger (citados por Zabalza, 2000) agruparam os motivos que levam os professores a planificar em três tipos de categorias:

- (i) os que planificam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.;
- (ii) os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no tempo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.;
- (iii) os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp. 48-49)

Ao planificar, o professor faz uma reflexão cuidada do que pretender desenvolver, analisando criticamente as suas teorias e práticas, incidindo, então, num ensino reflexivo. Zeichner (1993, p. 22) esclarece que o termo ensino reflexivo

consiste no meio de os professores criticarem e desenvolverem “as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela”.

Braga (2001, p. 34) defende que “quer quando adquire uma forma escrita, quer quando corresponde a um processo mental, planificar consiste num contínuo esforço para conseguir uma aprendizagem mais eficaz”. Mayor Ruiz (citado por Braga 2001, p. 35) afirma que planificar é “temporizar e preparar conteúdos e também pensar a organização da sala de aula, a fixação do tipo de avaliação mais adequada, a consideração do contexto, a previsão dinâmica e do ambiente em que o ensino se levará a cabo”. O mesmo autor defende ainda que a planificação deve ser dinâmica, criativa, prospetiva, realista e objetiva.

Cada planificação tem um momento próprio para ser realizada, valorizando a sua qualidade quando é coerente, flexível, adequado, contínuo, preciso e opulento. Fisher (2004, p. 26) defende que “os educadores podem aperfeiçoar o planeamento, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos pelos quais são responsáveis”. A mesma autora salienta três fases de planeamento: planeamento a longo, médio e curto prazo.

Segundo Fisher (2004, p. 26), o planeamento a longo prazo é “efectuado semanas ou meses antes de o planeamento ser posto em prática”, considerando a lista das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes que serão apropriados a um grupo de crianças, dentro de um contexto e durante um determinado período de tempo. A autora salienta, ainda, que “o planeamento a longo prazo está relacionado com o facto de a criança ter direito a um currículo abrangente e equilibrado”.

No que concerne ao planeamento a médio prazo, Fisher (2004, p. 28) indica que este é “crucial para estabelecer aquilo que deve ser ensinado durante um determinado período de tempo”. Deverá apresentar “não só o que deve ser aprendido relativamente a um tema ou tópico (...), mas também o que irá ser aprendido em simultâneo com as actividades baseadas em tópicos.” Esta fase de planeamento torna-se ainda mais eficaz quando “recorre a esquemas de trabalho que mostram a progressão dos conceitos, capacidades, conhecimentos e atitudes em cada área de aprendizagem.”

Relativamente ao planeamento a curto prazo, Fisher (2004, p. 26) defende que este é “realizado no próprio dia ou no instante imediatamente anterior àquele em que o planeamento é posto em prática”. Este tipo de planeamento faculta “pormenores relativos às actividades, experiências, recursos, grupos e estratégias de ensino, que são identificados através da observação contínua e da avaliação das crianças em

acção”. Os planos de longo e médio prazo estão relacionados com a organização do currículo, enquanto os planos de curto prazo se executam em prol da criança.

Mayor Ruiz (citado por Braga, 2001) afirma que as planificações devem possuir:

- (i) conceitos e princípios, que integram o domínio do saber;
- (ii) procedimentos, isto é: todo o conjunto de acções ordenadas que o indivíduo mobiliza para conseguir atingir uma meta – representam o domínio do saber fazer;
- (iii) valores, normas e atitudes, os quais, ainda que tradicionalmente façam arte do currículo oculto, devem ser explicitados nas planificações, constituindo o âmbito do saber ser e do saber estar. (p.37)

As planificações que realizei foram diárias, enquadrando-se, portanto, nas planificações a curto prazo. Arends (1995, p. 59) indica que, “normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação”.

A planificação pode ser realizada pela escola ou pelo professor, sendo que a última está direccionada para a sua turma, atendendo às características do grupo e necessidades das crianças. Zabalza (2000, p. 53) afirma que na planificação realizada pela escola “o conteúdo refere-se a metas gerais, prioridades e princípios de procedimento”. Cada instituição escolar é responsável pela gestão do Projeto Curricular de Estabelecimento/ Escola, considerado como um dos instrumentos de apoio à organização e gestão do mesmo. A Circular n.º 17/ 2007 descreve o Projeto Curricular de Estabelecimento/ Escola como um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/ Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”. Define-se as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* como “um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças”.

De facto, as *Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar* definem que cabe ao educador, quando planifica, criar “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só”, não proporcionando, por outro lado, “situações de excessiva exigência de que possa

resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Na Educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Apesar de o currículo apresentar diferentes aceções e conceitos, Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 51) definiram-no como um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover”. O currículo é encarado por estes autores como um plano que evidencia “fins e objectivos de aprendizagem” concretizados no ensino, “mediante meios e estratégias conducentes aos objectivos estabelecidos”. (p. 59)

Na opinião de Zabalza (2000, p.12), “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”. Para Pérez (s.d.), o currículo consiste numa “seleção cultural cujos elementos fundamentais são capacidades-destrezas e valores- atitudes, conteúdos e métodos-procedimentos” (p. 7). Parte-se do currículo oficial e efetuam-se adaptações – curriculares específicas, nomeadamente o desenho curricular de aula (pp. 7-8).

O desenho curricular como modelo de planificação utilizado nos Jardins-Escola João de Deus designa-se de Modelo T e é da autoria de Pérez. Este modelo “trata de agrupar os objectivos fundamentais (capacidades-valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/ actividades gerais (formas de fazer) numa visão global e panorâmica”. Pérez e López (2001, p. 73) designam este modelo de *Modelo T*, porque tem forma de duplo T: apresenta um T referente aos meios, que são os conteúdos e os procedimentos/ métodos, e outro T apresenta as competências, que correspondem às capacidades – destrezas e aos valores/ atitudes. É importante referir que, no Modelo T original, Pérez emprega a designação objetivos, enquanto que no Modelo T utilizado pela Associação de Jardins-Escola João de Deus emprega-se o termo competências.

Por meio de estratégias de aprendizagem, orientadas para o desenvolvimento de destrezas e atitudes que, por sua vez, desenvolvem capacidades e valores, assim como por meio de conteúdos e métodos/ procedimentos chega-se a uma planificação que abrange todas as destrezas e conhecimentos a desenvolver junto das crianças (Pérez e López, 2001, pp.72-73).

No que respeita aos conteúdos, descrevem-se estes como formas de saber, existindo dois tipos essenciais: conteúdos conceptuais, que envolvem o saber de conceitos; conteúdos fatuais, que implicam o saber de feitos. Os procedimentos/

métodos consistem em formas de fazer, mais propriamente, são formas de ensinar a pensar (Pérez , s.d., p. 7).

No que diz respeito às capacidades/ destrezas, estas são objetivos cognitivos fundamentais e complementares. Pérez (s.d., p. 8), define capacidade como “uma habilidade geral, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo”. Já a destreza é definida como “uma habilidade específica, que utiliza ou pode utilizar um aprendiz para aprender, cujo componente fundamental é cognitivo”. Em suma, um conjunto de destrezas constitui uma capacidade, ou seja, “uma capacidade actua sempre como fim e uma destreza como meio”.

Os valores e as atitudes são considerados como objetivos afetivos gerais e complementares. Os valores estruturam-se e desenvolvem-se a partir de atitudes: “Os seus componentes são os mesmos que os de uma atitude, cognitivos, afectivos e comportamentais, ainda que o componente fundamental seja afectivo.” (Pérez , s.d., p. 8). Assim, as atitudes, na opinião de Pérez, correspondem a uma predisposição estável face a uma dada situação ou contexto: “As atitudes desenvolvem-se na aula sobretudo por intermédio de técnicas metodológicas e condutas práticas” (p. 8).

Pérez e López (2001, p. 67) afirmam que o Desenho Curricular de Aula consta de uma planificação larga e várias planificações curtas por ano. A planificação larga corresponde a um Modelo T anual, que será desenvolvido de uma maneira mais detalhada em três ou seis planificações curtas, ou seja, em Modelos T de unidade de aprendizagem.

O Modelo T anual centra-se na perspectiva construtivista da aprendizagem de Piaget. Pérez (s.d., p. 38) refere que o modelo T baseado nesta perspectiva trata de identificar os conceitos prévios que os alunos possuem antes de iniciar o ano letivo. Indica o que os alunos “têm de saber” (conceitos prévios) e o que “têm de saber fazer” (destrezas básicas) para progredir e construir novas aprendizagens de uma área ou disciplina.

3. Planificações

3.1 Planificação Bibe Amarelo A

Quadro 4 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática

Jardim – Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 3 anos – Bibe Amarelo

Nome: Joana Valeriano

Data: 15/05/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar

Duração: 20 minutos

Número: 13

Domínio da Matemática

Conteúdos Concetuais	Procedimentos/Métodos
Teoria de conjuntos: <ul style="list-style-type: none">• Conjunto vazio• Conjunto singular• Representação	<ul style="list-style-type: none">– Efetuar contagens com as imagens disponíveis;– Pedir às crianças para realizarem alguns conjuntos;– Representar, com algarismos móveis, o número de elementos que constitui cada conjunto.
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
Raciocínio lógico: <ul style="list-style-type: none">– Identificar– Relacionar– Diferenciar Classificação <ul style="list-style-type: none">- Analisar	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none">– Autonomia– Atenção Rigor: <ul style="list-style-type: none">– Precisão

Material: imagens de animais em papel, linhas fronteira, algarismos móveis, instrumento musical, grande cartão, quadro móvel.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

- **Efetuar contagens com as imagens disponíveis**

Aubrey (citado por Barber, 2004, p. 56) realça que “muitas crianças começam a contar quando ainda são muito pequenas (...) e possuem conhecimentos razoavelmente sofisticados”. Assim, com as crianças do Bibe Amarelo é indispensável que as aulas trabalhem este aspeto.

Munn (citado por Barber, 2004, p. 56), após alguns estudos, sugere “que as crianças precisam de contar em muitos contextos diferentes, de modo a desenvolver as suas capacidades, e que a contagem tem de ter uma finalidade”. Segundo Moreira e Oliveira (citado por Caldeira, 2009, p. 67), “as experiências de contagem desempenham um papel fundamental na aquisição do conceito de número. A enumeração em voz alta de objectos permite à criança a sequência numérica verbal e o controlo sobre os objectos”.

Pareceu-me, nesse sentido, que era fundamental, trabalhar a contagem, usando para isso imagens – material a que as crianças desta idade tão bem aderem.

- **Pedir às crianças para realizarem alguns conjuntos**

A exploração do espaço e do tempo faz com que a criança pequena encontre princípios lógicos que lhe permitam classificar objetos, coisas e acontecimentos, de forma a conseguir estabelecer relações entre eles.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* afirma-se que a classificação constitui a base para “agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido (...), reconhecendo as semelhanças e diferenças” (Ministério da Educação, 1997, p. 74).

Assim sendo, julguei imprescindível sugerir às crianças desta turma que construíssem conjuntos.

- **Representar com algarismos móveis o número de elementos que constitui cada conjunto**

De acordo com Moreira e Oliveira (2003, p. 20), “a educação matemática tem um papel significativo e insubstituível, ao ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionem com a matemática”.

O objetivo último deste exercício, para introduzir a turma ao conteúdo geral da Teoria de conjuntos era o de que experimentassem a classificação dos conjuntos.

3.2 Planificação Bibe Encarnado A

Quadro 5 – Planificação da Área de Expressão e Comunicação,
domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade	
Idade/Bibe: 4 anos – Bibe Encarnado	Nome: Joana Valeriano
Data: 06/12/2011	Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar
Duração: 20 minutos	Número: 10
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Conteúdos conceituais	Procedimentos e métodos
– Leitura e exploração de um livro	– Ler o livro <i>Todos no sofá</i> , de Luísa Ducla Soares e pedir a um aluno, de cada vez, para retirar do flanelógrafo a imagem do animal da história; – Recrear a história, mas invertida, ou seja, desta vez os alunos, mascarados de animais, vão voltar para o sofá interpretando sonora e corporalmente o animal que representam. – Cantar uma canção alusiva a animais.
Capacidades / Destrezas	Valores / Atitudes
Expressão oral: – agilidade de expressão – uso da voz Compreender: – interpretar	Convivência: – participação – colaboração Tolerância: – saber escutar
<u>Materiais:</u> Livro, imagens, flanelógrafo, manta, almofadas, máscaras.	
Modelo T de unidade de Aprendizagem	
Esta planificação está sujeita a alteração	

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

- **Ler o livro *Todos no sofá*, de Luísa Ducla Soares, e pedir a um aluno, de cada vez, para retirar do flanelógrafo a imagem do animal da história**

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Luísa Ducla Soares é uma das escritoras portuguesas de literatura infantil mais reconhecidas pela crítica literária e também uma das mais apreciadas pelas crianças. A autora tem publicados mais de 100 títulos para um público infantil – que vai do público de jardim-de-infância a crianças que frequentam o 2.º Ciclo de Ensino Básico – e também para o público juvenil.

No conjunto de livros que a autora escreve propositadamente para o público infanto-juvenil, a chamada “produção autónoma” (Magalhães, 2009, p. 59), alguns são de ficção narrativa, outros de poesia e há ainda textos dramáticos.

Mas esta escritora move-se ainda num outro registo dentro da Literatura Infantil: a designada “produção de adaptados” (Magalhães, 2009, p. 60). Neste âmbito, tem adaptações e recontos de textos da literatura tradicional (caso do volume *Contos para rir* – volume que li aos alunos do Bibe Azul) e de textos de autores clássicos.

Num e noutro âmbito, é característica da obra desta autora a “irreverência, o humor, o espírito crítico e o aturado trabalho formal” (Magalhães, 2005, p. 3); a par disso, há sempre “o elogio da diferença”.

Para os mais pequeninos, a escritora faz textos que se baseiam no saber da literatura tradicional. Assim, *Todos no sofá* é uma lengalenga cumulativa, previsivelmente do agrado das crianças, cujas personagens são os animais e um rapazito. Por ter esta especificidade, permite uma técnica de apresentação como a do flanelógrafo.

Na sequência do trabalho com o feito com este pequeno texto, as crianças desenvolvem a concentração e a memorização.

- **Recriar a história, mas invertida, ou seja, desta vez os alunos, mascarados de animais, vão voltar para o sofá interpretando sonora e corporalmente o animal que representam**

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Propor às crianças que assumissem o papel das máscaras que lhes havia entregado previamente e que dramatizassem a história escutada à medida que a ouviam, foi o procedimento que me pareceu mais adequado para cumprir aquela diretiva das *Orientações Curriculares*.

- **Cantar uma canção alusiva a animais**

Como referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz por tirar partido das rimas para discriminar os sons” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Assim sendo, nada melhor do que fechar esta atividade com a proposta de uma canção. Para além disso, com a canção, as crianças sistematizaram o escutado na história, desinibiram-se e viveram um momento de descontração.

3.3 Planificação Bibe Azul A

Quadro 6 – Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Jardim – Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 5 anos – bibe azul

Nome: Joana Valeriano

Data: 23/03/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar

Duração: 20 minutos

Número: 13

Área do Conhecimento do Mundo

Conteúdos Conceituais	Procedimentos e Método
- Os sentidos (o paladar)	- Sentar os alunos nas cadeiras; - Lançar uma adivinha à turma para descobrirem o tema da aula; - Expor um Powerpoint abordando a confeção do chocolate e algumas características do mesmo - Dar a provar diferentes tipos de chocolate; - Fazer uma pequena abordagem sobre a época festiva da páscoa; - Repartir pela turma um ovo Kinder grande, após a aula de domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.
Capacidades/ Destrezas	Valores/Atitudes
Compreender: - experimentar; - observar; - classificar	Solidariedade: - partilhar; - respeito. Criatividade: - curiosidade.

Material: Datashow; chocolate; colheres.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/ INFERÊNCIAS

- **Sentar os alunos nas cadeiras**

Arends (1995, p. 94) refere que “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções”.

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensáveis que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

- **Lançar uma adivinha à turma para descobrirem o tema da aula**

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “as rimas, as lenga lengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa” (Ministério da Educação, 1997, p. 67); eles são encarados como diferentes formas de expressão que “permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua”.

Assim sendo, criei uma adivinha rimada (cuja solução era a palavra *Chocolate*), a fim de prender as crianças, fomentando-lhes a curiosidade.

- **Utilizar um *PowerPoint* abordando a confeção do chocolate e algumas características do mesmo**

Foi através do suporte digital *PowerPoint* que apresentei diversas imagens sobre o tema proposto. Spodek & Saracho (1988, p. 335) consideram que “as fotografias estimulam, discutões e oferecem informação”, pelo que, neste sentido, devem “ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter excesso de detalhes, para que elas possam se concentrar no que é importante”.

No *PowerPoint* que usei, apresentei um vídeo sobre a confeção do chocolate. Além disso, e neste mesmo suporte, apresentei fotografias de diversos tipos de chocolate, esculturas de chocolate e outras curiosidades, nomeadamente relacionadas

com o uso dos ovos de chocolate na época da Páscoa. Atendendo ao tempo de concentração das crianças, o vídeo tinha cerca de 2 minutos.

- **Dar a provar diferentes tipos de chocolate**

Dentro das diferentes áreas de conteúdo, inseridas no desenvolvimento curricular, está a Área de Conhecimento do Mundo, onde se insere o tema abordado: os sentidos, concretamente o paladar. Pareceu-me que o chocolate (que remete para o doce e para o amargo) era ideal para trabalhar este conteúdo.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaborada do pensamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Com o chocolate podia pô-las a provar e envolvê-las na matéria que lhes queria transmitir.

- **Fazer uma pequena abordagem sobre a época festiva da páscoa**

Mostrei uma imagem com variados ovos da páscoa, com o intuito de contextualizar a época que estava a decorrer, relacionando-a com a temática abordada na aula.

- **Repartir pela turma um ovo *Kinder* grande, após a aula de domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.**

Para terminar a aula quis presentear os alunos com uma pequena surpresa alusiva à Pascoa.

CAPÍTULO 3

DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

1. Descrição do Capítulo

Este capítulo compreende a apresentação de três dispositivos de avaliação, de acordo com três propostas de atividade avaliadas. Inicialmente, apresentarei fundamentação teórica referente à avaliação e, de seguida, apresentarei o primeiro dispositivo de avaliação que se insere numa 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. Todas as atividades propostas foram realizadas no sala dos três anos, nomeadamente na sala do Bibe Amarelo A.

Todos os dispositivos de avaliação correspondem a avaliações formativas. Para cada dispositivo foi efetuado uma contextualização da atividade, a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação, a descrição da grelha de avaliação, a apresentação dos resultados em gráfico e, por fim, a análise e leitura do mesmo.

A avaliação é uma componente curricular de grande importância. Pode estar presente em diversos momentos de aprendizagem do aluno e centra-se, principalmente, no desenvolvimento das competências e em melhorar os resultados obtidos através deste processo. Neste sentido, considero pertinente fazer uma breve contextualização sobre a avaliação e a avaliação na Educação Pré-Escolar.

2. Fundamentação Teórica

A avaliação é uma prática intrínseca ao ato de ensino. Arends (1995, p. 227) afirma que “os professores são responsáveis pela avaliação dos alunos”, tendo a mesma como objetivo a recolha de informação necessária para a tomada de decisões acertadas. O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto) atribui ao educador a função de conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

A Circular n.º4/DGIDC/2011 descreve a avaliação em educação 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”. Neste âmbito, Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337) afirmam que “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”. Deste modo, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27)

Ferreira (2007, p. 17) refere que “na educação escolar, a avaliação assume diferentes funções, resultantes das exigências e papéis que lhe são destinados socialmente”. São elas: a função formativa, a diagnóstica e a sumativa. No caso do Pré-Escolar, interessa-me referir apenas as duas primeiras.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão formativa, desenvolvendo-se continuamente e interpretativamente, assumindo que a criança tem um papel consciente e determinante na sua aprendizagem. A avaliação formativa é “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (Circular n.º4/DGIDC/2011). Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 348) afirmam que esta dimensão é aplicada no decorrer das unidades de ensino, “devendo ser aplicada sistematicamente, de acordo com o plano de avaliação estabelecido”. Os mesmos autores referem ainda que a avaliação formativa “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam”. Fernandes (2005, p.16) assegura que “a utilização sistemática e regular de práticas de avaliação formativa melhoram de forma muito significativa as aprendizagens das crianças” traduzindo-se numa melhoria, naturalmente, da “qualidade geral do sistema educativo”.

A avaliação diagnóstica é realizada pelo educador no início do ano letivo. Tem como principal objetivo conhecer as características do grupo e de cada criança, o que “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”, com vista à elaboração do projeto curricular de turma/grupo (Circular n.º4/DGIDC/2011).

O mesmo documento descreve ainda que compete ao educador “definir uma metodologia de avaliação de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adoptar”. A avaliação assume-se como um processo contínuo dos registos dos progressos realizados pelas crianças, utilizando “procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (Circular n.º4/DGIDC/2011).

A avaliação, “enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa”, possibilita uma recolha permanente de informação, que depois de “analisada e interpretada” promove a “qualidade das aprendizagens” (Circular n.º4/DGIDC/2011). Atendendo à opinião de Fisher (2004, p. 21) “um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes”. O planeamento é significativo quando “é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado” e a avaliação tem um papel relevante quando “influencia o que é planeado”. Assim, “para planear um currículo que seja adequado, temos de descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de aprender a seguir” (Roberts, citado por Vasconcelos, 2005, p. 21).

Tendo em conta 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 com vários critérios, seguindo uma escala de classificação.

Tendbrink (2002, p. 257) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o rendimento e as realizações dos estudantes”. Para o mesmo 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”.

Para as avaliações que efetuei, 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. Dispositivos de avaliação

3.1 Área de Expressão e da Comunicação, Domínio da Matemática

3.1.1 Contextualização da atividade

A atividade do domínio da Matemática foi realizada no dia 3 de junho de 2012, no Bibe Amarelo A, a 23 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma turma constituída por 28 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 5 crianças. Depois de ter distribuído a proposta de atividade, fiz uma breve explicação para todo o grupo do que era pretendido. Em anexo exponho esta proposta de atividade (**Anexo C**).

3.1.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação e interpretação de figuras geométricas

Neste parâmetro, pretende-se que as crianças decifrem o código, de modo a pintar corretamente as formas geométricas. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Pintou três quadrados de encarnado;
- Pintou cinco retângulos de azul;
- Pintou um círculo de amarelo;
- Pintou dois triângulos de verde;

Motricidade fina

Neste parâmetro, pretende-se que as crianças pintem as imagens representadas dentro dos limites:

- Pintou as formas geométricas dentro dos limites;

- Não pintou as formas geométricas dentro dos limites.

Escrever o nome

Neste trabalho pretende-se que a criança identifique o seu trabalho, escrevendo o seu nome. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve o nome corretamente;
- Não escreve o nome corretamente.

De seguida, no quadro 7, encontra-se a tabela onde são atribuídas as cotações de cada critério estabelecido, desta proposta de atividade.

Quadro 7 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Matemática.

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Identificação e interpretação de figuras geométricas	1.1 Pintou três quadrados de encarnado	2	8
	1.2 Pintou cinco retângulos de azul	2	
	1.3 Pintou um círculos de amarelo	2	
	1.4 Pintou dois triângulos de verde	2	
2.Motricidade fina	2.1 Pintou as formas geométricas dentro dos limites	1	1
	2.2 Não pintou as formas geométricas dentro dos limites	0	
3.Escrever o nome	Escreve o nome corretamente	1	1
	Não escreve o nome corretamente	0	
Total			10

3.1.3 Grelha de avaliação

De seguida transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Matemática.

Quadro 8 – Grelha de avaliação da atividade do domínio da Matemática

Parâmetros	1 - Identificar e interpretar figuras geométricas					Total 1º Parâmetro	2 - Motricidade Fina		Total 2º Parâmetro	3 - Escrever o nome		Total 3º Parâmetro	Total dos 3 Parâmetros
	Pintou três quadrados de encarnado	Pintou cinco retângulos de azul	Pintou um círculo de amarelo	Pintou dois triângulos de verde	Pintou as formas geométricas dentro dos limites		Não pintou as formas geométricas dentro dos limites	Escreve o nome corretamente		Não escreve o nome corretamente			
Alunos													
Cotações	2	2	2	2	2	8	1	0	1	1	0	1	10
A	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
B	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
C	2	2	2	2	2	8		0	0	1		1	9
D	2	0	2	2	2	6		0	0	1		1	7
E	2	2	2	2	2	8	1		1		0	0	9
F	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
G	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
H	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
I	0	2	2	0	0	4		0	0		0	0	4
J	2	2	2	2	2	8		0	0	1		1	9
K	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
L	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
M	2	2	2	2	2	8		0	0	1		1	9
N	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
O	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
P	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
Q	2	0	2	2	2	6	1		1	1		1	8
R	2	2	2	2	2	8		0	0	1		1	9
S	2	2	2	2	2	8	1		1		0	0	9
T	2	0	2	0	0	4		0	0	1		1	5
U	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
V	2	2	2	2	2	8	1		1	1		1	10
W	2	0	2	2	2	6		0	0		0	0	6

Atividade: Domínio da Matemática

3.1.4 Descrição da grelha de avaliação

Ao observar a grelha de avaliação quantitativa verifiquei que, relativamente ao primeiro critério do parâmetro de identificação e interpretação de figuras geométricas, todos os alunos, à exceção de um, pintaram todos os quadrados de encarnado. No segundo critério, vinte alunos pintaram os retângulos de azul e apenas três não o fizeram. Pintar todos os círculos de amarelo, foi o único critério em que todos os alunos acertaram, portanto obtiveram a cotação total. Em relação ao último critério (pintar o triângulo de verde), vinte e um alunos pintaram-no e dois alunos não o fizeram corretamente.

Relativamente ao segundo parâmetro, relacionado com a motricidade fina, quinze alunos pintaram as formas geométricas dentro dos limites e oito alunos não pintaram dentro dos limites.

No último parâmetro, dezanove alunos escreveram o nome corretamente e apenas quatro o fizeram incorretamente.

No que concerne às cotações finais, verifica-se que: doze alunos obtiveram a cotação máxima, correspondente a dez pontos; seis alunos obtiveram a cotação de nove pontos; um aluno obteve a cotação de oito pontos; um aluno obteve a cotação de sete pontos; um aluno obteve a cotação de seis pontos; um aluno obteve a cotação de cinco pontos; um aluno obteve a cotação de quatro pontos, sendo esta a cotação final mais baixa aferida nesta atividade.

3.1.5 Apresentação dos resultados em gráfico

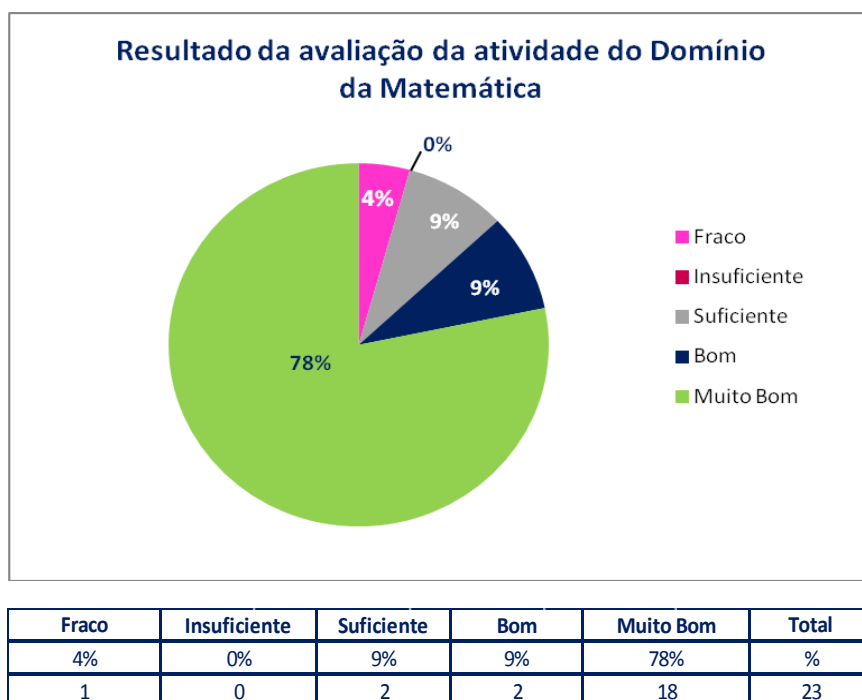


Figura 8 – Resultado da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.1.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima representado, posso concluir que nesta proposta de atividade 4% obteve Fraco, correspondente a um aluno; nenhum aluno obteve Insuficiente; 9% dos alunos da turma obtiveram Suficiente, correspondente a dois alunos; 9% também obtiveram a cotação de Bom; os restantes 78%, ou seja, dezoito alunos obtiveram Muito Bom.

Em síntese, observa-se que, majoritariamente, os alunos desta turma obtiveram a cotação de Muito Bom.

3.2 Área de Expressão e da Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.1 Contextualização da atividade

A atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no dia 8 de junho de 2012, no Bibe Amarelo A, a 21 crianças. Esta atividade foi

aplicada a uma turma constituída por 28 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 7 crianças.

Depois de ter distribuído a proposta de atividade, fiz uma breve explicação para todo o grupo do que era pretendido. Em anexo exponho esta proposta de atividade (**Anexo D**).

3.2.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificar letras

Neste parâmetro, pretende-se que as crianças identifiquem, de entre todas as vogais, apenas as letras <A> e que as circundem. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Circundou as quatro letras corretas;
- Circundou três letras corretas;
- Circundou duas letras corretas;
- Circundou uma letra correta;
- Dá outra resposta;
- Desconta 0.5 por cada letra incorreta.

Motricidade fina

Neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem as imagens representadas dentro dos limites. Os critérios estabelecidos foram os seguinte:

- Pintou dentro dos limites;
- Não pintou dentro dos limites.

Escrever o nome

Neste trabalho pretende-se que a criança identifique o seu trabalho escrevendo o seu nome. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve o nome corretamente;
- Não escreve o nome corretamente.

De seguida, no quadro 9, encontra-se a tabela onde são atribuídas as cotações de cada critério estabelecido, desta proposta de atividade.

Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Identificação de letras	1.1 Circundou as quatro letras corretas	8	8
	1.2 Circundou três letras corretas	6	
	1.3 Circundou duas letras corretas	4	
	1.4 Circundou uma letra correta	2	
	1.5 Dá outra resposta	0	
	1.6 Desconta 0.5 por cada letra incorreta	-0.5	
2. Motricidade fina	2.1 Pintou dentro dos limites	1	1
	2.2 Não pintou dentro dos limites	0	
3. Escrever o nome	Escreve o nome corretamente	1	1
	Não escreve o nome corretamente	0	
Total			10

3.2.3 Grelha de avaliação

De seguida transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 10- Grelha de avaliação da atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1 - Identificar as letras					Total 1º Parâmetro	2 - Motricidade Fina		Total 2º Parâmetro	3 - Estreer o nome		Total 3º Parâmetro	Total dos 3 Parâmetros
	Circundou as quatro letras corretas	Circundou três letras corretas	Circundou duas letras corretas	Circundou uma letra correta	Da outra resposta		Desconta 0,5 por cada letra incorreta	Pinhou dentro dos limites		Não pinhou dentro dos limites	Escreve o nome correctamente		
Alunos	8	6	4	2	0	-0,5	8	1	0	1	0	10	
Condições	8						7,5	0	0	1		8,5	
A	8					-0,5						1	
B	8					-2,5						1	6,5
C	8						8	1	1	1		1	10
D	8						8	1	1	1		1	10
E	8						8		0	1		1	9
F	8						8	1	1	1		1	10
G	8						8		0	1		1	9
H	8					-0,5	7,5	1	1	1		1	9,5
I	8						8	1	1	1		1	10
J	8						8		0	1		1	9
K	8						8		0	1		1	9
L	8						8		0	1		1	9
M	8						8	1	1	1		1	10
N	8						8	1	1	1		1	10
O	8						8		0	1		1	9
P	8						8		0	1		1	9
Q	8						8		0	1		1	9
R	8						8		0	1		1	9
S	8						8	1	1	1		1	10
T	8					1	7	1	1	1		1	9
U	8						8		0	1		1	9

Atividade: Domínio da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.4 Descrição da grelha de avaliação

Através desta grelha de avaliação foi possível verificar que, relativamente ao primeiro critério, do parâmetro de identificação de letras, dezassete alunos conseguiram circundar corretamente as letras <A>, obtendo a cotação total e quatro alunos, além de circundarem as letras corretas, também o fizeram em outras vogais, pelo que foi descontada a cotação de 0.5 pontos num aluno, 2.5 noutro, 0.5 em outro e, por fim 1 ponto num outro aluno.

Relativamente ao segundo parâmetro, denominado de motricidade fina, nove alunos pintaram as imagens dentro dos limites e doze alunos não pintaram dentro dos limites.

No último parâmetro, todos os alunos escreveram o nome corretamente.

No que concerne às cotações finais, verifica-se que sete alunos obtiveram a cotação máxima, correspondente a dez pontos; um aluno obteve a cotação de nove valores e meio; onze alunos obtiveram a cotação de nove pontos; um aluno obteve a cotação de sete pontos; um aluno obteve a cotação de seis pontos; um aluno obteve a cotação de oito valores e meio; um aluno obteve a cotação de seis valores e meio, sendo esta a cotação final mais baixa aferida nesta atividade.

3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico

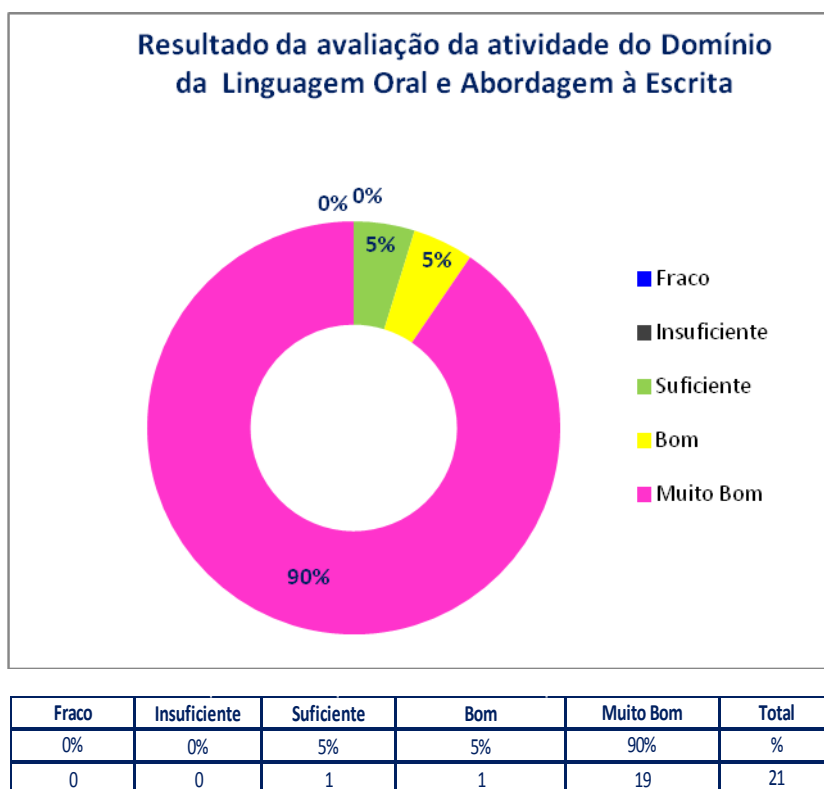


Figura 9 - Resultado da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.6 Análise do gráfico

Feita a análise do gráfico acima representado, posso concluir que nesta proposta de atividade nenhum aluno teve Fraco nem Insuficiente; 5% obtiveram Suficiente, correspondente a um aluno; 5% obteve Bom, também correspondente a um aluno; os restantes 90%, ou seja, dezanove alunos, obtiveram Muito Bom.

Em síntese, observa-se que, maioritariamente, os alunos desta turma obtiveram a cotação máxima de Muito Bom.

3.3 Avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo

3.3.1 Contextualização da atividade

A atividade da área do Conhecimento do Mundo foi realizada no dia 11 de junho de 2012, no Bibe amarelo A, a 21 crianças. Esta atividade foi aplicada a uma

turma constituída por 28 crianças, pelo que neste dia não estavam presentes 7 crianças.

Depois de ter distribuído a proposta de atividade, fiz uma breve explicação para todo o grupo do que era pretendido. Em anexo exponho esta proposta de atividade (Anexo E).

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificar os animais marinhos

Neste parâmetro, pretende-se que as crianças identifiquem, de entre todas as imagens apresentadas, apenas as que representam animais marinhos e que as circundem. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Circundou os três animais marinhos;
- Circundou duas imagens corretas;
- Circundou uma imagem correta;
- Não circundou nenhuma letra correta;

Motricidade fina

Neste parâmetro, pretende-se que as crianças completem o grafismo, unindo todos os traços através de uma linha contínua e que pintem a imagem da baleia com lápis de cor. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Completou corretamente o grafismo;
- Não completou corretamente o grafismo;
- Pintou a baleia com lápis de cor;
- Não pintou a baleia com lápis de cor.

Motricidade fina

Neste parâmetro pretende-se que as crianças pintem a imagem da baleia dentro dos limites. Os critérios estabelecidos foram os seguinte:

- Pintou dentro dos limites;
- Não pintou dentro dos limites;

Escrever o nome

Neste trabalho pretende-se que a criança identifique o seu trabalho escrevendo o seu nome. Os critérios estabelecidos foram os seguintes:

- Escreve o nome corretamente;
- Não escreve o nome corretamente.

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

Quadro 11 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Identificar os animais marinhos	1.1 Circundou os três animais marinhos	4	4
	1.2 Circundou dois animais marinhos	3	
	1.3 Circundou um animal marinho	2	
	1.4 Não circundou nenhum animal marinho	0	
2. Motricidade fina	2.1 Completou corretamente o grafismo	3	4
	2.2 Não completou corretamente o grafismo	0	
	2.3 Pintou a baleia com lápis de cor	1	
	2.4 Não pintou a baleia com lápis de cor	0	
3. Motricidade fina	3.1 Pintou dentro dos limites	1	1
	3.2 Não pintou dentro dos limites	0	
4. Escrever o nome	Escreve o nome corretamente	1	1
	Não escreve o nome corretamente	0	
Total			10

3.3.3 Grelha de avaliação

De seguida, transcreve-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade da área do Conhecimento do Mundo

Quadro 12 - Grelha de avaliação da atividade da área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	1 - Identificar os animais marinhos			Total 1º Parâmetro	2 - Motricidade fina			Total 2º Parâmetro	3 - Motricidade fina		Total 3º Parâmetro	4 - Escrever o nome		Total 4º Parâmetro	Total dos 4 Parâmetros
	Circundou três animais marinhos	Circundou um animal marinho	Não circundou nenhum animal marinho correto		Completo corretamente o grafismo	Não completou corretamente o grafismo	Prinou a baleia com lápis de cor		Prinou a baleia com lápis de cor	Prinou dentro dos limites		Não pinhou dentro dos limites	Escreve o nome corretamente		
Alunos															
Carla	4	3	2	0	4	3	0	1	0	4	1	0	1	0	10
A	4				4	3	1	4		4	0		1		9
B	4				4	3	1	4		4	0		1		9
C	4				4	3		3	0	4	0		1		8
D	4	3			3	3	1	4		4	0		1		8
E	4				4	3	1	4		4	1		1		10
F	4				4		0	1		1	0		1		6
G	4				4	3	1	4		4	1		1		10
H	4				4	3	1	4		4	1		1		10
I	4				4	3	1	4		4	0		0		8
J	4				4	3	1	4		4	1		1		10
K	4				4	3	1	4		4	1		1		10
L	4				4	3	1	4		4	1		1		10
M	4				4	3	1	4		4	1		1		10
N	4				4	3	1	4		4	1		1		10
O	4				4	3	1	4		4	1		1		10
P	4				4	3	1	4		4	1		1		10
Q	4				4		0	1		1	1		1		7
R	4				4	3	1	4		4	0		1		9
S	4				4	3	1	4		4	1		1		10
T	4				4	3	1	4		4	1		1		10
U	4				4	3	1	4		4	0		1		9

Atividade: Domínio da área de Conhecimento do Mundo

3.3.4 Descrição da grelha de avaliação

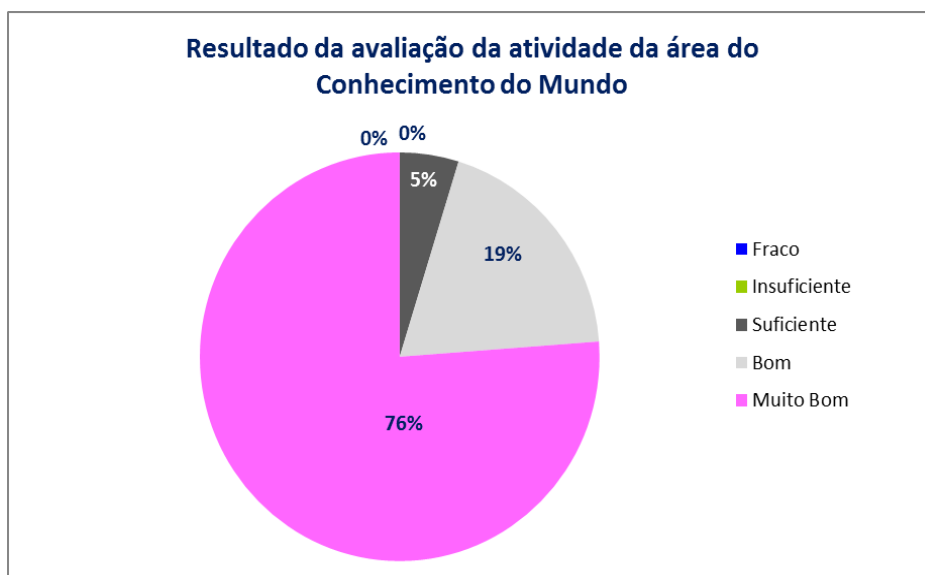
Observando esta grelha de avaliação quantitativa, é possível verificar que em relação ao primeiro parâmetro, todos os alunos circundaram os três animais marinhos presentes, à exceção de um aluno que só identificou dois animais.

No segundo parâmetro, dezanove alunos completaram corretamente o grafismo apresentado, enquanto que dois alunos não o fizeram corretamente. Ainda inserido neste parâmetro, todos os alunos pintaram a baleia de lápis de cor, à exceção de um aluno que não o fez.

Relativamente ao terceiro parâmetro, treze alunos pintaram a imagem da baleia dentro dos limites e os restantes oito alunos pintaram fora dos limites.

Para finalizar, vinte alunos escreveram o nome corretamente e apenas um aluno procedeu corretamente.

3.3.5 Apresentação dos resultados em gráfico



Fraco	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Total
0%	0%	5%	19%	76%	%
0	0	1	4	16	21

Figura 10 – Resultado da avaliação da Área de Conhecimento do Mundo

3.3.6 Análise do gráfico

Após a análise do gráfico acima representado, posso concluir que nesta proposta de atividade da área de Conhecimento do Mundo nenhum aluno teve Fraco nem Insuficiente; 5% obtiveram Suficiente, correspondente a um aluno; 19% obtiveram Bom, percentagem correspondente a quatro alunos; os restantes 76%, ou seja, dezasseis alunos, obtiveram o desempenho de Muito Bom.

Em síntese, observa-se que, majoritariamente, os alunos desta turma obtiveram a cotação máxima de Muito Bom e que nenhum aluno obteve as avaliações mais baixas de Fraco e Insuficiente.

REFLEXÃO FINAL

O Relatório de Estágio Profissional consiste num importante instrumento, uma vez que ilustra o trabalho desenvolvida ao longo do mestrado. Nesta Reflexão Final, irei fazer um balanço de todo o trabalho realizado ao longo destes meses. Assim, de seguida, apresento as considerações finais, bem como as limitações ao trabalho realizado e sugestões de novas pesquisas.

1. Considerações Finais

Segundo Galveias (2008, p. 7), “o estágio pedagógico ou a prática pedagógica parece ser, também na perspectiva dos formandos, uma das componentes mais valorizadas na sua formação”. Na verdade, as unidades Curriculares que mais motivaram ao longo deste período foram o Estágio Profissional I e II, pois pude contactar com a realidade com a qual futuramente me irei confrontar, como profissional da educação.

Este estágio foi realizado numa instituição que já me era familiar, devido ao facto de quase todos os estágios anteriores se terem realizado no mesmo Jardim-Escola. Assim, a fase de adaptação foi inexistente, pois já conhecia e tinha contactado tanto com as educadoras como com a grande maioria das crianças.

A articulação entre a teoria e a prática foi uma constante na realização deste estágio profissional. Todos os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e durante o mestrado contribuíram para uma prática (em aulas lecionadas e no contacto com as crianças) mais eficiente, segura e motivante.

De acordo com Altet (2000, p. 28), “a dialéctica teoria-prática deve ser substituída por um vaivém entre prática-teoria-prática e que o professor se deve tornar num profissional reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias”. Ainda segundo a mesma autora, “a formação apoia-se nos contributos dos profissionais e dos investigadores que procuram articular uma abordagem de tipo acção-saber-problema”. Seguindo esta linha de pensamento, a prática pedagógica pode tornar-se um dos elementos essenciais na formação de professores, pelo que deverá ser vista como um processo de aprendizagem e de crescimento por parte do sujeito.

A equipa de supervisão pedagógica tem um papel preponderante, quando avalia e manifesta a sua opinião após a visualização das aulas lecionadas. Galveias (2008, p. 7) refere que a supervisão é um processo “em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. O mesmo autor refere ainda que “para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor em formação” (p. 13.)

Freire (2001, p. 22) salienta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por sua vez, Alarcão e Roldão (2008, p. 54) defendem que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”.

Sempre que lecionávamos uma aula, avaliada pela equipa de supervisão pedagógica, decorria, posteriormente, uma reunião como intuito de realizarmos uma reflexão sobre o nosso desempenho, assim como nos era fornecida uma alternativa às estratégias adotadas quando estas não tinham funcionado da melhor forma. Assim, este momento proporcionava uma partilha de conhecimentos e de experiência por parte da equipa de supervisão, de modo a ajudar-nos futuramente na implementação das novas estratégias para realizar o mesmo fim.

Foi através deste estágio e das várias propostas de atividade que realizei que pude notar um crescimento profissional, tanto nas estratégias que propus como na relação que consegui criar com as crianças e com as educadoras das salas por onde passei. Pacheco (1995, p. 33) afirma que “o conhecimento do professor provém significativamente da prática e esta é algo que se aprende e treina, mas que não se ensina.” Desta forma, “a prática é decisiva na aquisição do conhecimento profissional do professor”.

A estruturação do estágio permite-nos conhecer as diferentes formas de trabalho e ação das educadoras, bem como as estratégias que adotam face aos desafios do quotidiano. Alarcão e Tavares (2003, p. 27) referem que “a psicologia da aprendizagem tem posto cada vez mais em realce a resolução de problemas como uma excelente forma de aprender”. Ainda nesta linha de pensamento, o Estágio Profissional desempenha um papel preponderante na formação de um futuro docente

“porque só assim, o professor, adulto que é, tem de aprender fazendo, compreendendo o que se faz e agindo de forma a ultrapassar situações que se lhe apresentem problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 27).

Através da elaboração deste relatório de Estágio Profissional aprendi a refletir de uma forma crítica e fundamentada, o que permitiu uma melhoria nas minhas observações e conseqüentemente no meu desempenho enquanto estagiária. Pude ainda constatar que a planificação e avaliação são dois poderosos instrumentos que ajudam na reflexão do docente, de forma a melhorar as suas práticas no ensino.

Em suma, é fundamental que o educador articule as diferentes áreas de conteúdos e os diferentes domínios, para que o processo de ensino aprendizagem seja um processo flexível e que vá de encontro às necessidades das crianças.

2. Limitações

A maior limitação na realização do presente relatório de Estágio Profissional foi encontrar fundamentação diversificada para ir de encontro as realidades observadas no Jardim-Escola.

A realização do Estágio Profissional ocupava três manhãs por semana. Na maioria das salas por onde estagiei, as educadoras davam primazia ao domínio da Matemática, lecionado logo pela manhã, pelo que as atividades desenvolvidas tinham bastantes conteúdos em comum – o que para mim, que aprecio particularmente este domínio, foi muito positivo.

No entanto, considero que esta organização não é a mais favorável, pois não permite que observemos as atividades realizadas da parte da tarde. Isto impossibilitou, também, uma escassez de diversidade de inferências e fundamentações no presente Relatório. Julgo essencial a realização do estágio tanto no período da manhã, como no período de tarde, pois como futura profissional irei permanecer e preparar atividades para as crianças ao longo de todo o dia.

Outro aspeto que me parece uma limitação é o facto de, exceção feita, no meu caso, a uma Semana de Contacto com a Realidade Educativa, não ser realizado nenhum período referente à valência de creche. Penso que a passagem por estas faixas etárias seria uma mais valia na nossa preparação enquanto futuras educadoras.

Deste modo, seria possível verificar as necessidades das crianças e as estratégias/ações utilizadas pelas educadoras, pois as crianças possuem igualmente competências a desenvolver e avaliar.

3. Novas Pesquisas

Tendo por objetivo tornar esta fase da minha vida profissional o início da minha carreira, pretendo continuar em constante formação. Penso que um dos ensinamentos deste curso e principalmente da realização do Estágio Profissional I e II num Jardim-Escola, é o de que estamos em constante aprendizagem.

Desta forma, pretendo, posteriormente, alargar os meus conhecimentos ao nível da Educação Especial, especializando-me nestas crianças que certamente irei encontrar na minha vida profissional. Gostaria ainda de tirar uma formação em primeiros socorros e em nutrição infantil. Penso que seriam três grandes apostas na minha formação enquanto docente.

Em uníssono com o foi referido anteriormente, pretendo fazer uma reflexão de todas as práticas realizadas, de modo a tornar-me numa profissional mais competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativo*. Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Barber, P. (2004). Ensinando Matemática a crianças pequenas. In AA.VV. *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores; 55-74.
- Barros, C. (2008). *Era uma vez... sobre os contos tradicionais na literatura infantil*. Recuperado em 2012, fevereiro 14, de <http://sociedadedepsicologia.wordpress.com/2008/07/18/era-uma-vez-sobre-os-contos-tradicionais-na-literatura-infantil/>
- Bartolomeis, F. (1999). *Avaliação e Orientação: objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Beltran, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística. In AA.VV. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte; pp. 127-142.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ceia, C. (2008). *Normas de apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Presença.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Recuperado em 2012, maio 24, de http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf
- Circular n.º 4/ DGICD/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Recuperado em 2012, maio 31, de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos (3.ª ed.)*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cury, A. (2006). *Filhos brilhantes alunos fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.
- Damas, E. Oliveira, V. Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância).
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: ASA.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M. e Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In AA.VV. *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores; pp. 21-40;
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (Ed.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, LDA.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Porto: ASA.
- Galveias, M. F. C. (2008). *Prática pedagógica: cenário de formação profissional*. Recuperado em 2011, julho 9, de <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Gomes, J. & Sousa, M. (cor.) (2001). *Malasartes* n.º 5. Porto: Campo das Letras.
- Gomes, J. A. (2000). *Da nascente à voz. Contributos para uma pedagogia da leitura* (2.ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz.
- Hirst, K. (2004). Conjuntos e lógica. In Palhares (Coor). *Elementos de Matemática*. Lisboa: Lidel – edições técnicas; pp. 113-158.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores*. Porto: ASA.
- Jesus, S. (2001). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.
- Leite, C. & Gomes, L. & Fernandes, P. (s.d.). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: ASA.

- Lopes, J. A. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: ASA.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lucas, A. G. (2006). A técnica da observação participante. Recuperado em 2011, novembro 1, de <http://entreduesterras.blogspot.com/2006/01/tcnica-da-observao-participante.html>
- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária: 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; pp. 55-72
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F., (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M.L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Pérez, M. & López (2001). *Desenhos curriculares de aula – um modelo de planificação como aprendizagem-ensino*. Argentina: Novedades Educativas
- Pérez, M. (s.d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem – ensino: o currículo como marco da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Editora Gradiva.
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino- - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Riley, J. (2004). *Curiosidades e comunicação: Língua e literacia na Educação de Infância*. In AA.VV. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores; pp.42-54.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: ASA.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Santos (2008). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias). In A. Mesquita. (Org.). *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: ASA; pp. 116-121
- Serrazina, L. (cor.) (2008). *Sentido do número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silveira-Botelho, A. T. I. F. C. P. (2009). As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Simões, P. (cor.) (2008). *Coisas de Criança: o guia para pais e educadores* n.º 7. Venda do Pinheiro: Tuttirév.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. 1.º Volume. Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação*. 3.º Volume. Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget; pp. 15-23.
- Spodek, B. & Saracho O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evolucion guia practica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Urra, J. (2007). *O pequeno ditador: Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

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

ANEXOS

Anexo A1

Jardim – Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 5 anos – bibe azul
Data: 23/03/2012
Duração: 20 minutos

Nome: Joana Valeriano
Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar
Número: 13

Área do Conhecimento do Mundo

Conteúdos Concetuais	Procedimentos e Métodos
- Os sentidos (o paladar)	<ul style="list-style-type: none">- Sentar os alunos nas cadeiras;- Lançar uma adivinha à turma para descobrirem o tema da aula;- Expor um Powerpoint abordando a confeção do chocolate e algumas características do mesmo;- Dar a provar diferentes tipos de chocolate;- Fazer uma pequena abordagem sobre a época festiva da páscoa;- Repartir pela turma um ovo Kinder grande, após a aula de domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.
Capacidades/ Destrezas	Valores/Atitudes
Compreender: <ul style="list-style-type: none">- experimentar;- observar;- classificar	Solidariedade: <ul style="list-style-type: none">- partilhar;- respeito. Criatividade: <ul style="list-style-type: none">- curiosidade.

Material: Datashow; chocolate; colheres.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem
Esta planificação está sujeita a alteração

Anexo A2

Jardim – Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 5 anos – bibe azul

Data: 23/03/2012

Duração: 20 minutos

Nome: Joana Valeriano

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-E

Número: 13

Área de Expressão e Comunicação
Domínio da Matemática

Conteúdos Concetuais	Procedimentos/Métodos
- Operação matemática: a divisão	- Realizar uma atividade de “caça ao ovo”, com dois alunos, onde vão encontrar material para a aula; - Desenvolver e concretizar a operação da divisão através de imagens de ovos e bombons de chocolate;
Capacidades/ Destreza	Valores/ Atitudes
Raciocínio lógico: - Interpretar - Aplicar	Motivação: - interesse; - desenvolvimento individual - curiosidade:

Material: ovo gigante; sacos com as imagens pequenas e ampliadas dos ovos e bombons de chocolate; imagens pequenas e grandes de dois bonecos; quadro e giz.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem
Esta planificação está sujeita a alteração

Anexo A3

Jardim – Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 5 anos – bibe azul

Nome: Joana Valeriano

Data: 23/03/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Es

Duração: 20 minutos

Número: 13

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Conteúdos Conceituais	Procedimentos/Métodos
- Leitura e interpretação de uma história	- Sentar os alunos no chão da sala; para ouvirem a leitura da história; - Explorar a capa do livro; - Fazer a leitura da história: “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar; - Distribuir, por alguns alunos, imagens de animais, e de ovos alusivos à história, para realizarem a correspondência; - Dinamizar algumas palavras da história através das regras de leitura da Cartilha Maternal João de Deus.
Capacidades/ Destrezas	Valores/Atitudes
Expressão oral: - interpretação; - vocabulário.	Orientação espacial: - reconhecer; - identificar.
	- Interiorizar; - Respeitar; - Promover.

Material: Livro; imagens; palhinhas; frases expostas no quadro; imagem de galinha gra

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

Anexo B1

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 3 anos – bibe amarelo

Nome: Joana Valeriano

Data: 22/06/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escola

Duração: 20 minutos

Número: 13

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Matemática

Conteúdos Concetuais	Procedimentos/Métodos
Lateralização e noções espaciais	<ul style="list-style-type: none">– Envolver os alunos numa história;– Sentar os alunos nos lugares à volta das mesas;– Distribuir por todos os alunos um saco com um prato, copo, garfo, faca, colher e guardanapo;– Explorar as noções espaciais e o cálculo mental com o material previamente distribuído.
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
Orientação espacial: <ul style="list-style-type: none">– situar– representar Raciocínio Lógico: <ul style="list-style-type: none">– classificar– representar oralmente	Responsabilidade: <ul style="list-style-type: none">– atenção– autonomia Rigor: <ul style="list-style-type: none">– interesse– curiosidade

Material: saco, prato, copo, garfo, faca, colher e guardanapo.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

Anexo B2

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 3 anos – bibe amarelo

Nome: Joana Valeriano

Data: 22/06/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar

Duração: 20 minutos

Número: 13

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Conteúdos Conceituais	Procedimentos/Métodos
Estimulação da leitura	<ul style="list-style-type: none">– Sentar os alunos no chão em semicírculo;– Leitura de <i>Boas Maneiras à Mesa</i> de Carrie Finn, num livro recreado e adaptado (em tamanho grande);– Explorar o conteúdo da história mobilizando as vivências dos alunos.
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<p>Compreender:</p> <ul style="list-style-type: none">– analisar– interpretar <p>Participar:</p> <ul style="list-style-type: none">– interesse– relacionar	<p>Respeito:</p> <ul style="list-style-type: none">– escutar <p>Rigor:</p> <ul style="list-style-type: none">– interesse– curiosidade

Material: Livro *Boas Maneiras à mesa*, de Carrie Finn; livro adaptado por mim.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

Anexo B3

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 3 anos – bibe amarelo

Nome: Joana Valeriano

Data: 22/06/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar

Duração: 20 minutos

Número: 13

Área de Conhecimento do Mundo

Conteúdos Conceituais	Procedimentos/Métodos
Saberes sociais: <ul style="list-style-type: none">Boas maneiras à mesa	<ul style="list-style-type: none">– Sentar os alunos no chão em semicírculo;– Explorar imagens que representam atitudes corretas e incorretas sobre as boas maneiras à mesa, batendo palmas nas corretas;– Solicitar aos alunos que se sentem nos respetivos lugares à mesa;– Solicitar aos alunos que escolham alimentos (feitos de plasticina) para colocarem na sua mesa e simular uma refeição para a festa de uma amiga que faz anos;– Cantar os parabéns.
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
Observação: <ul style="list-style-type: none">– identificar Experimentar: <ul style="list-style-type: none">– manipular– concluir	Respeito: <ul style="list-style-type: none">– aceitar– conviver Convivência: <ul style="list-style-type: none">– participação– colaboração

Material: imagens, plasticina, prato, copo, talheres, guardanapo, mesa de apoio e boneca.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

Anexo B4

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Idade/Bibe: 3 anos – bibe amarelo

Nome: Joana Valeriano

Data: 22/06/2012

Ano/Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar

Duração: 15 minutos

Número: 13

Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Expressão Motora

Conteúdos Conceituais	Procedimentos/Métodos
Jogo de movimento	<ul style="list-style-type: none">- Formar quatro equipas e colocar máscaras de quatro animais diferentes às crianças;- As crianças que ficarem com máscaras iguais pertencem à mesma equipa;- Uma criança de cada equipa tem de transportar num camaroeiro, uma bola de cada vez e colocar num arco.- A equipa que conseguir levar todas as bolas até ao arco em menos tempo ganha o jogo;- Distribuir lembranças por todas as crianças.
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<p>Participar:</p> <ul style="list-style-type: none">- saber escutar- trabalho de grupo <p>Orientação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none">- situar <p>Experimentar:</p> <ul style="list-style-type: none">- manipular	<p>Responsabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none">- cooperação- esforço <p>Convivência:</p> <ul style="list-style-type: none">- participação- colaboração- humildade

Material: camaroeiros, bolas, arcos, máscaras e confettis.

Baseado no Modelo T de unidade de Aprendizagem

Esta planificação está sujeita a alteração

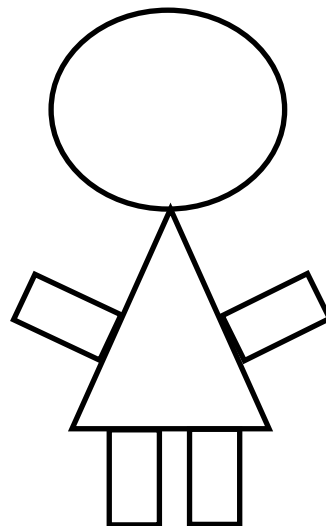
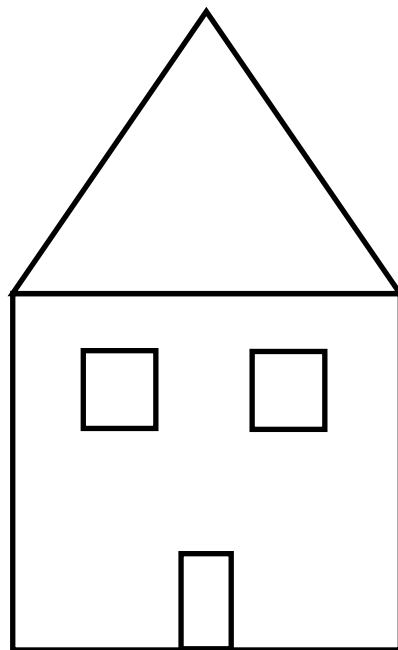
Anexo C

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Domínio da Matemática

“Formas Geométricas”

1. Pinta as formas geométricas das seguintes cores:



Nome: _____ Data: _____

Proposta de atividade realizada por: Joana Valeriano n.º13. MEPE

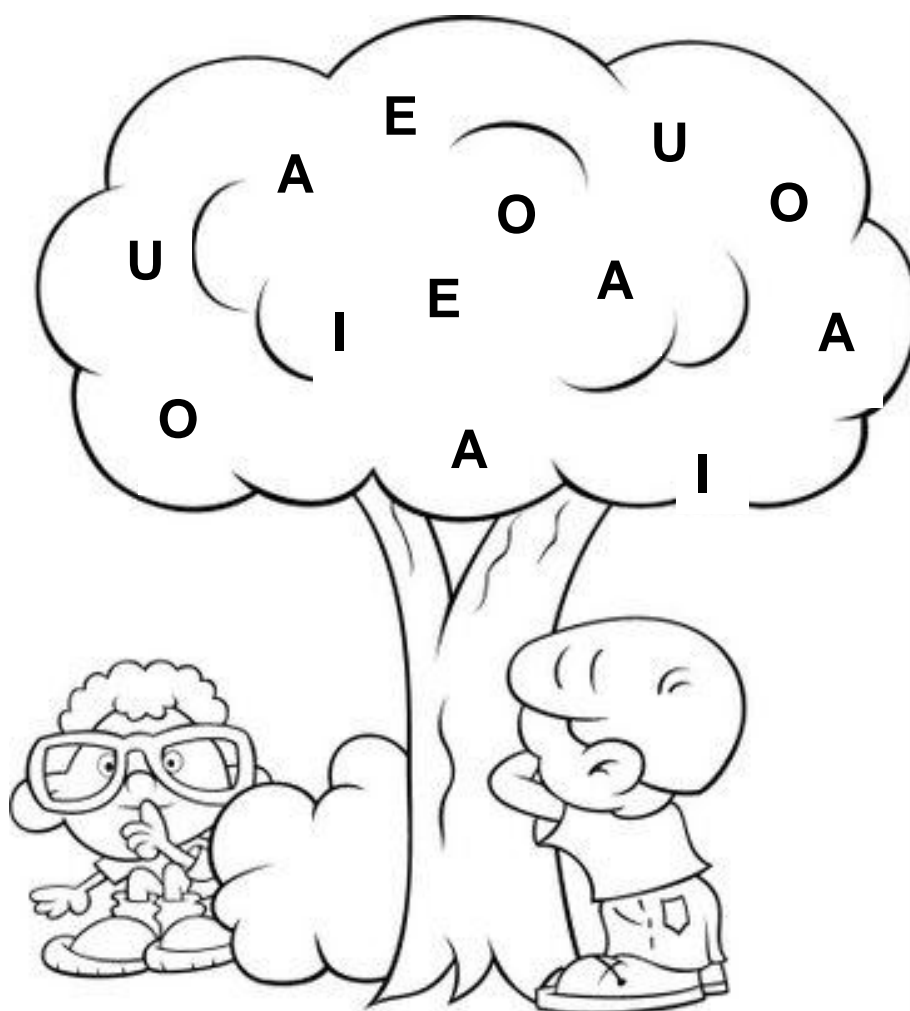
Anexo D

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

“Vogais”

1. Circunda todas as letras “A” que encontrares.
2. Pinta as imagens.



Nome: _____ Data: _____

Proposta de atividade realizada por: Joana Valeriano n.º 13. MEPE

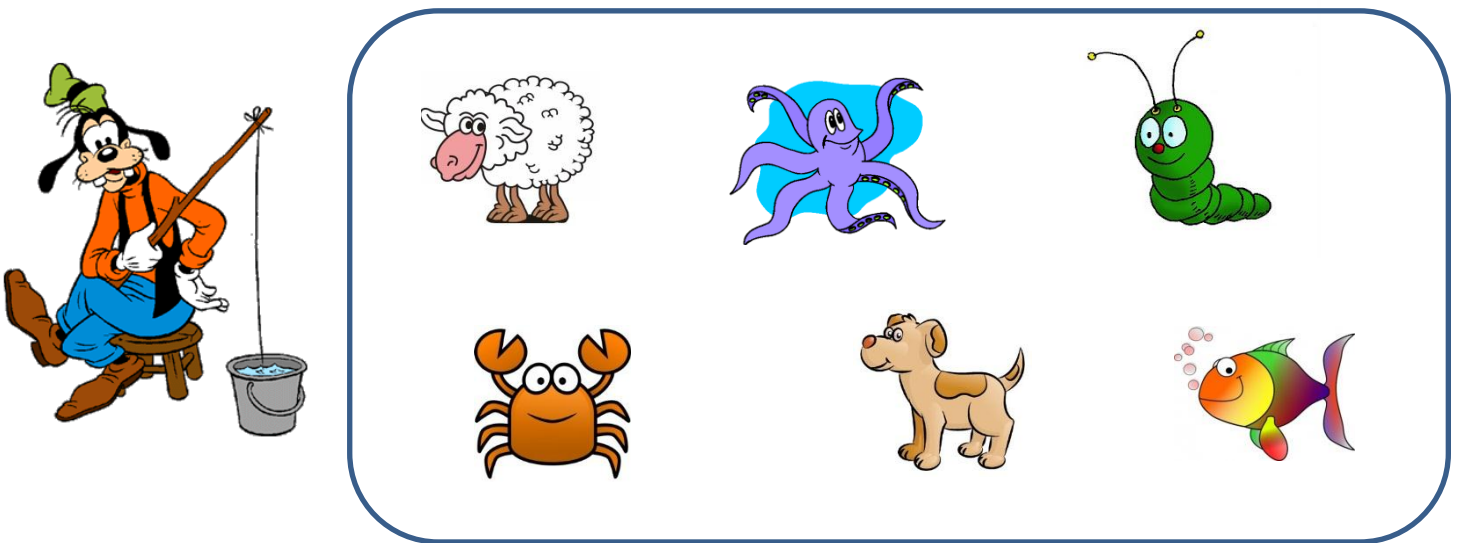
Anexo E

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Área de Conhecimento do Mundo

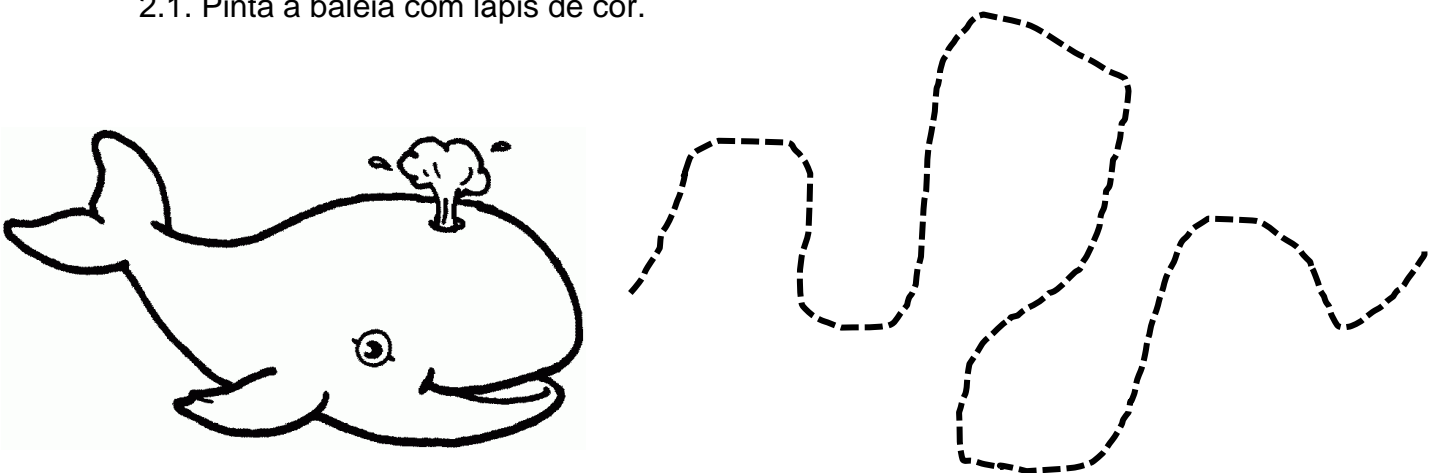
“Os animais marinhos”

1. Ajuda o Pateta a pescar todos os animais marinhos, circundando os corretos.



2. Completa o grafismo e descobre o caminho que a baleia percorreu.

2.1. Pinta a baleia com lápis de cor.



Nome: _____ Data: _____

Proposta de atividade realizada por: Joana Valeriano n.º13. MEPE