

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio Profissional I, II e III

Liliana dos Santos Pedro

Lisboa, maio de 2025

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio Profissional I, II e III

Liliana dos Santos Pedro

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Maria Silva Ruivo

Lisboa, maio de 2025



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Isabel Maria Silva Roivo.....

Coorientador/a (nome completo)..... —.....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a,..... Liliana dos Santos Pedro.....

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em
Educação Pré-Escolar.....

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

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

Lisboa, 7 de Maio de 20 25

O/A Orientador/a

(Assinatura)

Agradecimentos

A realização deste relatório representa a concretização de um percurso exigente, desafiador, mas muito gratificante, que não teria sido possível sem o apoio, a dedicação e a confiança de diversas pessoas. A todas elas, manifesto o meu mais profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, quero expressar imensa gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Ruivo, pela sua paciência e disponibilidade que foram determinantes para a concretização deste trabalho. Agradeço os conselhos, a dedicação e a exigência que contribuíram muito para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço a todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus que, ao longo deste percurso académico, contribuíram para a minha formação e me incentivaram a expandir os meus horizontes.

Expresso o meu agradecimento a todos os educadores e professores que me receberam nas suas salas de aula ao longo do meu estágio profissional. As diversas experiências educativas foram fundamentais para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

Agradeço a todas as minhas colegas e amigas que fizeram parte deste percurso. À Ana Pingueiro, Catarina Rebelo, Joana Corvo e Tânia Botelho, obrigada pela partilha, pelas palavras e pelo apoio desde o primeiro dia, e especialmente por serem minhas amigas. Todos os desafios superados e os momentos de diversão tornaram este percurso mais leve e enriquecedor.

Quero agradecer do fundo do meu coração à minha família pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela força que sempre me transmitiram desde o início do meu percurso académico. Ao David Fernandes por estar comigo sempre, por toda a paciência, carinho e confiança e por ser o meu alicerce. Obrigada por acreditares em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Aos meus pais, a quem nunca conseguirei expressar todo o amor e gratidão que sinto. Foram e são o meu pilar e porto seguro, sem vocês nada seria possível, o vosso exemplo de dedicação e resiliência foi, e continuará a ser, uma fonte de inspiração para mim. Obrigada por cada palavra, gesto e carinho. Acima de tudo, por estarem sempre ao meu lado.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional I, II e III engloba uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação João de Deus, tendo sido iniciado em outubro de 2023 e concluído em fevereiro de 2025.

Este é composto por quatro capítulos: Relatos, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de Trabalho de Projeto.

Relativamente ao primeiro capítulo, este contempla dez relatos de atividades que considerei pertinentes e importantes no decorrer do meu estágio profissional.

O segundo capítulo reúne seis planificações de atividades realizadas por mim, relativamente aos diferentes domínios da Educação Pré-Escolar.

O terceiro capítulo é constituído por três Dispositivos de Avaliação com a devida análise de resultados, aplicados às três faixas etárias da Educação Pré-Escolar.

O último capítulo apresenta uma proposta de Trabalho de Projeto intitulado de “Aventura pelos Ecossistemas Locais”. Este consiste em estudar e explorar diferentes ecossistemas, compreendendo a importância da preservação desses ambientes para o equilíbrio do planeta.

Para concluir, apresento as considerações finais deste Relatório de Estágio Profissional, nas quais reflito sobre todas as aprendizagens realizadas e apreendidas, assim como a importância que as mesmas têm na minha formação enquanto futura educadora.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Estágio Profissional; Planificação; Avaliação; Trabalho Projeto.

Abstract

This Professional Internship Report I, II and III, includes a reflection on the lessons learned as part of the Professional Master's Degree in Preschool Education, held at the João de Deus School of Education, beginning in October 2023, and ending in February 2025.

It consists of four chapters: Reports, Planning, Evaluation Devices and Project Work.

The first chapter contains ten reports of activities that I found relevant and important during my internship.

The second chapter brings together six activity's plans I made for the different's areas of Pre-school Education.

The third chapter is made up of three Evaluation Devices with the appropriate analysis of the results, applied to the three age groups in Pre-School Education.

The last chapter presents a a Project Work entitled "Adventure through Local Ecosystems", which consists of studying and exploring different ecosystems, understanding the importance of preserving these environments for the balance of the planet.

To conclude, I present the final considerations of this Professional Internship report, where I reflect on all the lessons learned, as well as their importance in my training as a future educator.

Keywords - Professional internship; Pre- School Education; Planning; Project Work; Evaluation

Índice Geral

Índice de tabelas	XI
Índice de figuras	XII
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	2
2. Calendarização e cronograma.....	4
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	6
1.1. Síntese do capítulo.....	6
1.2. Relatos de estágio	6
1.2.1. Relato de estágio 1	6
1.2.2. Relato de estágio 2.....	9
1.2.3. Relato de estágio 3	11
1.2.4. Relato de estágio 4.....	12
1.2.5. Relato de estágio 5	14
1.2.6. Relato de estágio 6.....	16
1.2.7. Relato de estágio 7	18
1.2.8. Relato de estágio 8.....	20
1.2.9. Relato de estágio 9.....	21
1.2.10. Relato de estágio 10.....	23
Capítulo 2 – Planificações	25
2.1. Síntese do capítulo.....	25
2.2. Fundamentação teórica	25
2.3. Planificações em quadro	27
2.3.1. Planificação da atividade 1 (3 anos)	27
2.3.2. Planificação da atividade 2 (3 anos)	29
2.3.3. Planificação da atividade 3 (4 anos)	32

2.3.4. Planificação da atividade 4 (4 anos)	34
2.3.5. Planificação da atividade 5 (5 anos)	37
2.3.6. Planificação da atividade 6 (5 anos)	40
Capítulo 3 — Dispositivos de avaliação.....	42
3.1. Síntese do capítulo	42
3.2. Fundamentação teórica	42
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita... 45	
3.3.1. Contextualização da atividade	45
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	45
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	47
3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática.....	50
3.4.1. Contextualização da atividade	50
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	50
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	52
3.5. Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	54
3.5.1. Contextualização da atividade	54
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	55
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	56
Capítulo 4 – Proposta de um Trabalho de Projeto	59
4.1. Introdução ao tema do projeto	59
4.2. Fundamentação teórica	61
4.2.1. Os ecossistemas	61
4.3. Metodologia do projeto	63
4.4. Desenvolvimento do projeto.....	65
4.4.1. Problema	65
4.4.2. Problemas parcelares	65

4.4.3. Destinatários	65
4.4.4. Entidades envolvidas	65
4.4.5. Motivação e negociação	66
4.4.6. Objetivos gerais	66
4.4.7. Objetivos específicos	67
4.5. Planeamento.....	67
4.6. Recursos.....	70
4.6.1. Recursos materiais	70
4.6.2. Recursos humanos	70
4.7. Produtos finais	70
4.8. Avaliação	71
4.8.1. Avaliação do processo	71
4.8.2. Avaliação do produto final	71
4.9. Calendarização.....	71
4.10. Considerações finais do projeto.....	72
Considerações finais	74
Referências Bibliográficas.....	76
Anexos	84

Índice de tabelas

Tabela 1 — Calendarização e cronograma do 1.º semestre.....	4
Tabela 2 — Calendarização e cronograma do 2.º semestre.....	5
Tabela 3 — Calendarização e cronograma do 3.º semestre.....	5
Tabela 4 — Planificação da atividade do Domínio da Matemática	28
Tabela 5 — Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	30
Tabela 6 — Planificação da atividade do Domínio da Matemática	32
Tabela 7 — Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	35
Tabela 8 — Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	38
Tabela 9 — Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	40
Tabela 10 — Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	47
Tabela 11 — Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática	51
Tabela 12 — Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	56
Tabela 13 — Cronograma da calendarização do projeto	72

Índice de figuras

Figura 1 — Personagem coelho.....	8
Figura 2 — Personagem homem	8
Figura 3 — Atividade plástica.....	13
Figura 4 — Investigação da criança	15
Figura 5 — Tinta usada na experiência	15
Figura 6 — Pintura na parede.....	17
Figura 7 — Casa de feltro.....	19
Figura 8 — Interior da casa de feltro.....	19
Figura 9 — Livro interativo.....	20
Figura 10 — Placa usada na atividade.....	20
Figura 11 — Atividade com blocos lógicos	21
Figura 12 — Bolsas com peças dos blocos lógicos	22
Figura 13 — Mão feita de tecido.....	23
Figura 14 — Mão de tecido em tamanho pequeno.....	24
Figura 15 — Cenário para os meios de transporte	31
Figura 16 — Puzzle	33
Figura 17 — Imagem do puzzle	34
Figura 18 — Esquema ilustrativo do ciclo da água.....	39
Figura 19 — Cartão das rimas	41
Figura 20 — Resultados da avaliação sobre a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	48
Figura 21 — Resultados da avaliação sobre a proposta da atividade do Domínio da Matemática	52
Figura 22 — Resultados da avaliação sobre a proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo	57

Introdução

O presente relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, durante 3 semestres na Escola Superior de Educação João de Deus, na valência de Educação Pré-Escolar.

Para além da introdução, este relatório compreende quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e apresentação de uma proposta de Trabalho de Projeto.

Ao longo do meu percurso académico, o estágio profissional foi, sem dúvida, uma das etapas mais importantes e desafiadoras. Segundo Mosqueira e Almeida (2017), o estágio “é fundamental na sua formação inicial, por ser em todo o processo formativo a experiência mais próxima da realidade da prática profissional e por possibilitar em contextos reais o desenvolvimento de competências profissionais” (p.37).

É através do mesmo que colocamos em prática tudo aquilo que, ao longo do percurso escolar, aprendemos e observamos. O mesmo permite-nos criar relações com o meio envolvente, de forma a partilhar experiências, ideias e pensamentos. Mosqueira e Almeida (2017) reforçam esse pensamento, pois os mesmos referem que “o estágio é o ponto forte de toda a formação, onde se realiza a articulação da teoria com as disciplinas de didática” (p.37).

No decorrer do estágio, a supervisão pedagógica é uma mais valia tanto para a prática docente como para o crescimento enquanto futuros profissionais de educação.

Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017) salientam que:

A unidade curricular de iniciação à prática profissional tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, contemplando uma avaliação predominantemente formativa. Aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores. (p.48)

A supervisão pedagógica é de suma importância, pois de acordo Vieira e Moreira (2011, como citado em Mosqueira & Almeida, 2017), “toda a supervisão é um processo

para promover processos. É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional, o qual está ao serviço da aprendizagem dos alunos” (p.33).

Perrenoud (1999, como citado em Caldeira, Pereira & Silveira- Botelho, 2017) reforçam que:

importa que o futuro docente aprenda a ser reflexivo, investigativo, culto e inovador pois só assim saberá adequar as suas práticas educativas de forma eficaz. Deverá estar apto a: concretizar situações de ensino e de aprendizagem; ser responsável; articular a prática com a teoria; integrar os conhecimentos necessários para a prática docente; ter motivação e entusiasmo pela profissão, trabalhar em equipa e envolver-se em projetos dentro e fora da escola e autoavaliar-se. (p.52)

De forma sucinta, o estágio profissional é uma etapa de extrema importância, permitindo articular a teoria com a prática e assim desenvolver diversas competências.

A supervisão pedagógica proporciona momentos de reflexão e aperfeiçoamento contínuo, fortalecendo assim os desafios que vão surgindo durante toda a prática educativa, dando assim ferramentas para uma intervenção pedagógica mais eficaz e acima de tudo consciente.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O período de estágio profissional, relativamente ao 1.º semestre, decorreu entre os dias 13 de outubro de 2023 e 9 de fevereiro de 2024 e foi realizado numa escola particular nos arredores de Lisboa, que integra as valências da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Acompanhei um grupo de 5 anos (educação pré-escolar).

A escola possui crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Relativamente ao espaço exterior, a mesma possui duas áreas exteriores (recreios) que são espaços adequados e organizados por faixas etárias, tanto para a valência do pré-escolar como do 1.º ciclo do ensino básico (EB). No que toca à direção da escola, a mesma é representada por dois elementos do corpo docente. A escola é constituída por casas de banho, um ginásio, onde decorrem as aulas de educação física uma cozinha assim como um refeitório, uma biblioteca, salas de aula tanto para as valências da educação pré-escolar como do 1.º ciclo do EB.

Possui um salão amplo que agrupa crianças de 4 anos, uma sala de professores e um gabinete de Direção. A mesma encontra-se bem organizada tanto a nível exterior como interior. A decoração proporciona um ambiente acolhedor e harmonioso para que as crianças e profissionais se sintam felizes e acarinhadas.

No que se refere à oferta educativa, a mesma agrupa diversas competências tanto a nível da educação pré-escolar como do 1.º ciclo do Ensino Básico assim como algumas ofertas extracurriculares.

No 2.º semestre, o estágio ocorreu entre 8 de março de 2024 e 5 de julho de 2024 e tive a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças de 4 anos, numa escola nos arredores de Lisboa. Esta escola contempla as valências de creche, pré-escolar e 1.º ciclo do EB, oferecendo ainda diversas atividades extracurriculares, como por exemplo, Futsal, Dança Criativa e Karaté. Dispõe ainda de um espaço ao ar livre para campo de jogos e uma horta pedagógica. A estrutura apresenta uma arquitetura moderna, dividida em dois pavilhões. No Pavilhão A, encontram-se espaços como a secretaria, sala de professores, sala de isolamento, creche, duas salas para crianças de três anos, ginásio, casas de banho, refeitório e cozinha, que inclui anexos como a lavandaria e despensas. O Pavilhão B abrange salas do 1.º ciclo do EB, quatro salas destinadas ao pré-escolar (nomeadamente crianças de 4 e 5 anos), bem como a biblioteca, laboratório e casas de banho.

Relativamente ao 3.º semestre, acompanhei um grupo de 3 anos numa escola privada em Lisboa, entre os dias 11 de outubro de 2024 e 7 de fevereiro de 2025. A instituição de ensino abrange as valências da educação pré-escolar e 1.º ciclo do EB.

Esta escola alberga um edifício com doze salas de aula bem como um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, um gabinete da direção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, e cinco zonas de casas de banho especialmente para as crianças. Ainda possui laboratórios, ateliê de cerâmica e o ginásio.

Relativamente à oferta educativa, a mesma agrupa diversas competências tanto a nível da educação pré-escolar como do 1.º ciclo do EB bem como ofertas educativas extracurriculares.

2. Calendarização e cronograma

O estágio profissional acompanhou o meu percurso académico ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e está organizado em 3 semestres, representados nas Tabelas 1, 2 e 3.

As tabelas apresentadas agrupam, de forma clara e objetiva, vários momentos que considere relevantes e que decorreram ao longo do meu período de estágio. Nelas registam-se: o período de estágio entre cada faixa etária; os diversos seminários de contacto com a realidade educativa; as reuniões que ocorreram ao longo do mesmo; a orientação tutorial que era pertinente para desenvolver estratégias a utilizar nas atividades implementadas; e, por fim, o período de elaboração do relatório de estágio profissional.

Tabela 1

Calendarização e cronograma do 1.º semestre

Semestre	Atividade	Data
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	26/02/2024 – 1/03/2024
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 5 anos	13/10/2023 – 09/02/2024
	Reuniões de Estágio	23/02/2024
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/10/2023 – 7/02/2024

Tabela 2*Calendarização e cronograma do 2.º semestre*

Semestre	Atividade	Data
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	26/02/2024 – 01/03/2024
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 4 anos	04/03/2024 – 05/07/2024
	Reuniões de Estágio	12/04/2024; 31/05/2024
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	07/03/2024 – 04/07/2024

Tabela 3*Calendarização e cronograma do 3.º semestre*

Semestre	Atividade	Data
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	23/09/2024 – 2/10/2024
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo da faixa etária dos 3 anos	11/10/2024 – 07/02/2025
	Reuniões de Estágio	29/11/2024; 20/01/2025
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	07/10/2024 – 07/02/2024

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

No decorrer deste primeiro capítulo, irei apresentar dez relatos de atividades que a meu ver são pertinentes, ocorridas no estágio, assim como a fundamentação teórica defendida por autores.

1.2. Relatos de estágio

1.2.1. Relato de estágio 1

No decorrer do 1.º semestre acompanhei um grupo de crianças de 5 anos. O relato apresentado descreve uma atividade no Domínio da Matemática.

Na atividade abordei o material manipulável Tangram. No decorrer do meu estágio, tive a percepção que as crianças são bastante curiosas face aos materiais matemáticos. Na minha atividade não foi diferente.

Segundo Caldeira (2009), o “material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens diversas” (p. 223).

Para reforçar este pensamento, Ponte e Serrazina (2000, como citado em Caldeira, 2009) afirmam que a manipulação do material pelas crianças de forma 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” (p.225).

Ao iniciar a minha atividade procurei proporcionar algo interessante e que permitisse a participação do grupo, reforçando a importância das regras de manuseamento do material escolhido e a participação através de momentos de respeito pelos colegas e de tolerância em momentos de espera.

De acordo com Silva et al. (2016), é importante existir respeito entre colegas, considerando sempre as opiniões dos outros, pois é no meio social e na convivência com os outros que “a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (p.33).

Ao longo da atividade procurei trabalhar de forma divertida e apelativa as formas geométricas. Como recurso, e de forma a ajudar numa melhor visualização, trouxe o

material Tangram em tamanho grande, que realizei com material didático. A meu ver, trazer este material feito por mim, acabou por cativar de forma positiva a atenção das crianças.

Ter a oportunidade de reutilizar materiais, para dar um novo uso, é uma forma de levar a criança a compreender que a arte e a vida estão sempre juntas. Na perspectiva de Silva et al. (2016), “pode ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais (...)) para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (p.49).

Após a exploração das figuras geométricas e através de um *PowerPoint*, contei a história “*O galo cantou*” elaborada por mim. Antes de iniciar a leitura da mesma, questionei o grupo sobre o que podiam observar na capa da história, assim como, qual seria o tema abordado na mesma.

Nessa história, as personagens eram figuras feitas com o material Tangram. Procurei com a história trabalhar as rimas, uma vez que a mesma era baseada em rimas. Ao realizar seja qual for a atividade é crucial procurar articular saberes.

Rocha et al. (2015) referem que:

O trabalho interdisciplinar é uma necessidade quando o objetivo é promover a aprendizagem, pois sem a integração de saberes e competências torna-se improvável que os conteúdos desenvolvidos nas escolas ganhem um significado capaz de motivar os alunos à reflexão e ao conhecimento. (p.124)

Após a leitura da história, procurei perceber o que crianças entenderam da mensagem transmitida e quais as personagens que nela entravam, assim como, as suas características.

De forma a tornar o ambiente participativo, distribui tarefas pedindo a uma criança que entregasse a cada colega uma folha A4 que continha o Tangram desenhado e a outra criança que distribuísse os cartões. Estes materiais foram desenvolvidos por mim, sendo que cada cartão continha uma personagem da história feita com o material Tangram.

Numa primeira fase, as crianças tinham que pintar cada peça do Tangram de acordo com o cartão que lhes foi entregue. Após a pintura da mesma, através da picotagem, teriam que retirar cada peça do tangram da folha que lhes foi entregue.

Por fim, forneci uma segunda folha, desta vez em A3, onde o grupo teria de colar as peças picotadas para formar a figura que estava no cartão.

Após a realização da tarefa, as crianças desenharam de forma livre o desenho. Esta etapa foi de extrema importância pois dá oportunidade às crianças de desenharem e darem asas à sua imaginação.

Segundo Nogueira (2015):

A arte é tida como uma atividade social e humana que contextualiza social e culturalmente a criança, que por sua vez, recria a sua realidade através dos seus sistemas simbólicos. A criança desenha o que sabe a respeito do objeto e não o que vê, logo, representa os seus pensamentos e conhecimentos sobre a situação que vive ou imagina. (p.20)

No fim da atividade, as crianças estavam bastante animadas e satisfeitas com os desenhos que criaram. Nas figuras 1 e 2 podemos ver os trabalhos feitos pelas crianças representando o coelho e o homem.

Figura 1

Personagem coelho



Figura 2

Personagem homem



1.2.2. Relato de estágio 2

Durante o meu estágio, assisti a uma atividade desenvolvida pela educadora do grupo de 5 anos no Domínio da Matemática.

A educadora iniciou a atividade, sentando as crianças nas suas respetivas cadeiras, sendo que a disposição das mesas e cadeiras estavam em filas com 4 crianças cada.

Em relação à distância das crianças face à educadora, as que se encontravam nas filas mais atrás não tinham tanto contacto visual com ela. A maneira como se organiza o espaço diz muito em relação à maneira como as crianças aprendem. Zabalza (1998) reforça que “o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (p.241).

Ao iniciar a sua atividade, a educadora pediu para duas crianças distribuírem o material. Este é um hábito recorrente naquela sala. A educadora estabelece rotinas e distribui tarefas de forma a tornar a participação das crianças mais ativa, proporcionando maior independência e autonomia.

Silva et al. (2016) afirmam que:

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (p.27)

O tema da atividade foi os “Conjuntos Matemáticos”, trabalhando as operações aritméticas, recorrendo a um material não estruturado feito pela mesma.

Na visão de Caldeira (2009):

Devem-se propor às crianças actividades com materiais de forma adequada a cada idade, fomentar a motivação, valorizando o aluno, com os seus conhecimentos e valores, respeitando as suas diferenças, de modo a que possam, com aqueles elementos de mediação, construir ideias e conceitos. (p. 242)

Na atividade, cada criança tinha consigo uma folha A3. Nela estavam representados 2 conjuntos matemáticos e um saco pequeno com imagens de dinossauros.

Como a educadora ao dar início à atividade, não a explicou, passando logo para a prática, acabou por gerar bastante confusão.

No decorrer da atividade, a educadora pediu para que colocassem em cada conjunto um respetivo número de “dinossauros” e a partir daí abordou, como já referido, algumas operações aritméticas.

Durante esta atividade, existiram bastantes dúvidas relativamente à contagem dos elementos de cada conjunto, nomeadamente saberem qual o numeral que vem a seguir ao outro. A educadora demonstrou uma grande frustração (foi bastante perceptível para as crianças), questionando-se sobre o facto de elas não entenderem questões simples, mas ela também não lhes dava tempo para pensarem.

Perante essa reação, torna-se ainda mais perceptível que a maneira como o educador gere as suas emoções têm um impacto significativo no decorrer das atividades realizadas.

Medeiro e Cortez (2018) destacam que:

na sala de aula a relação dos docentes com os alunos é fulcral na medida em que estes se apresentam como um modelo pedagógico e têm uma grande influência no entusiasmo, motivação e desempenho dos seus discentes. As emoções fazem parte desta relação humana, elas devem ser entendidas e valorizadas para se atingir mais sucesso ao nível das relações pedagógicas. (p.84)

Ao longo da atividade, a educadora não transmitia um bom *feedback* às crianças, não lhes dava reforço positivo quando elas acertavam. Isso levou ao desânimo e desinteresse pela atividade dada.

Na visão de Lopes (2021):

a percepção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço, mas receba, por parte do professor, um feedback de ausência do mesmo, tornando-o responsável pelo fracasso. É fundamental, portanto, que os

professores conheçam as atribuições de causalidade dos seus alunos e, sempre que pertinentes, as utilizem de uma forma adequada. (p.24)

No decorrer da atividade, o tipo de perguntas formuladas nem sempre era adequado, gerando bastante confusão e agitação por parte do grupo.

Para Estanqueiro (2010), “a qualidade da comunicação na sala de aula depende muito da qualidade das perguntas do professor. As boas perguntas, capazes de facilitar o diálogo e desenvolver a criatividade na aula, são claras, abertas, positivas e desafiantes” (p.45).

Por vezes, por não compreenderem o que a educadora transmitia, as crianças acabavam por pedir ajuda uns aos outros. A atividade em si não foi totalmente conseguida, o desinteresse e a confusão por parte do grupo não permitiu que a educadora transmitisse o que pretendia.

1.2.3. Relato de estágio 3

Neste dia presenciei uma atividade elaborada pela minha colega de estágio na faixa etária dos 5 anos referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Ao iniciar a atividade, a minha colega distribuiu por cada criança um código com leitura de símbolos, em que ao decodificarem os diversos símbolos, associavam a uma palavra, sendo ela “plantas”. Com esta estratégia, a mesma levou as crianças a chegarem ao tema central da atividade de forma lúdica e interativa. Silva et al. (2016) referem que “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (p. 49).

Após uma breve conversa sobre o tema da atividade, a colega solicitou às crianças que realizassem uma roda no chão, com a finalidade de ler uma história. O livro que a mesma escolheu foi “A menina que plantava árvores” de Carly Hart e Anastasia Suvorova. Esta escolha, a meu ver, foi bastante pertinente e adequada ao tema que iria abordar.

Após a leitura da história, a minha colega conversou com o grupo sobre a mesma e aquilo que apreenderam com ela. Para complementar e concluir a atividade, levou diversas imagens que pertenciam à história e a respetiva legenda.

Uma vez que as crianças ainda se encontravam numa fase inicial da “Cartilha Maternal” de João de Deus, a mesma procurou analisar com o grupo as palavras, bem

como, o número de letras, a quantidade de sílabas e a identificação das vogais. Tendo como base Ruivo (2009), esta destaca que “saber ler é uma aquisição que, não sendo tão natural como a fala, é tão importante como ela para bem-estar do indivíduo” (p.54).

Durante esta fase da atividade, surgiu bastante agitação por parte do grupo, uma vez que queriam todos participar ao mesmo tempo.

Em contrapartida, a minha colega transmitia sempre um bom *feedback*, bem como, um ambiente de cooperação cada vez que acertavam ou erravam. De acordo com Sanches (2001), “criar um clima de interajuda e de cooperação na sala de aula funciona que a nível humano, que a nível das aprendizagens curriculares” (p.84).

Dessa forma, é evidente que um ambiente de cooperação e interajuda na sala de aula tem um impacto positivo no desenvolvimento das crianças. Quando estas são incentivadas e apoiadas, a sua motivação e envolvimento nas atividades aumenta.

1.2.4. Relato de estágio 4

Ao acompanhar um grupo de crianças de 4 anos, tive a oportunidade de dinamizar uma atividade inserida na Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente a classe dos animais: os anfíbios.

Para iniciar a atividade projetei um *PowerPoint* sobre a classe dos anfíbios, começando por explorar as suas características, bem como, a sua alimentação e habitat.

Organizei o grupo devidamente, formando grupos de 4 crianças por mesa, para trabalharem em equipa.

No decorrer deste estágio, observei as estratégias utilizadas pela educadora e compreendi que é crucial desenvolver nas crianças o espírito de equipa, o saber ouvir e respeitar os outros e, por isso, coloquei em prática esta mesma estratégia.

De acordo com Dias (2009), entende-se por trabalho de equipa:

Um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração e da cooperação no seio de uma equipa/grupo de pessoas (...) estas pessoas combinam os seus esforços com vista a alcançar um objectivo comum. (p.23)

A mesma autora reforça que “trabalho de equipa mostra a capacidade dos sujeitos em participar e colaborar em grupos de trabalho com vista ao sucesso pessoal” (p.23).

Após a organização dos grupos, distribui por cada um “potes” feitos por mim, em que atrás dos mesmos, continha diferentes espécies de anfíbios.

De forma a serem as crianças as exploradoras, entreguei a cada uma pequenas lanternas. Com as mesmas, as crianças direcionavam a luz para a parte de trás dos pots e a luz revelava assim o anfíbio lá escondido e as suas características. Na perspetiva de Silva et al. (2016), “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (p. 86).

No decorrer da atividade, nomeadamente na dinâmica do trabalho de equipa, surgiu alguma agitação. Porém, esta deveu-se ao ânimo e agrado das crianças por descobrirem e explorarem coisas novas.

Seguidamente, e após uma discussão sobre cada anfíbio encontrado nos pots e as suas características e particularidades, ouvindo sempre as crianças, foquei a minha atividade na metamorfose do sapo, recorrendo de novo ao *PowerPoint*. Expus diversas imagens sobre o ciclo de vida do sapo, bem como vídeos alusivos ao mesmo para uma melhor compreensão.

De forma a consolidar e perceber se os conteúdos transmitidos chegaram até ao grupo, entreguei uma proposta de trabalho, que consistia em colocar imagens (que foram entregues previamente), relativas ao ciclo de vida do sapo, pela ordem correta.

Durante esta fase, a animação foi evidente, as crianças demonstraram bastante agrado ao realizarem a atividade e maior parte delas concluiu a tarefa com sucesso. Contudo, ainda existiram algumas dúvidas relativamente à ordem das imagens.

De forma a concluir a atividade descontraidamente, como se pode observar na figura 3, entreguei a cada criança material para realizarem uma pintura, recorte e colagem do animal que estiveram a falar: o sapo.

Figura 3

Atividade plástica



1.2.5. Relato de estágio 5

Durante o estágio na faixa etária dos 4 anos, presenciei uma atividade realizada pela educadora titular do grupo, nomeadamente uma atividade experimental sobre impressões digitais e a sua devida importância. Segundo Neves (2015), “o trabalho experimental, no que diz respeito à educação pré-escolar, não deve ter uma função meramente ilustrativa, mas deve assentar sobretudo em trabalho de natureza investigativa” (p.12).

O mesmo autor reforça ainda que “ao valorizar-se este tipo de trabalho, está-se a aumentar o grau de desenvolvimento da criança na sua aprendizagem, através da sua participação ativa na (re)construção do seu conhecimento” (p. 12). Martins et al. (2007) reforçam que o trabalho prático são “situações em que a criança está activamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial” (p. 36).

As potencialidades relativamente ao trabalho prático são vastas, Ferreira (2014) destaca que “o trabalho prático no ensino das ciências constitui um recurso único para a aprendizagem do conhecimento e dos processos científicos, para o desenvolvimento de importantes ferramentas e capacidades cognitivas e para o aumento da motivação dos alunos” (p. 6).

A educadora introduziu a atividade questionando as crianças, de forma a perceber as suas concepções prévias sobre o que sabiam do tema. Segundo Martins et al. (2007), “na seleção de estratégias de ensino há que equacionar as ideias prévias identificadas nos alunos (...) abolindo a visão tradicional de as encarar como “erros” e dando-lhes (...) um estatuto muito mais positivo na formulação da estratégia didáctica” (p. 33). Posto isto, é essencial que o educador ajude a criança a construir uma compreensão mais científica e precisa face a essas mesmas concepções.

Fase às concepções prévias do grupo, as opiniões foram distintas, mas existiu uma grande dificuldade quanto à definição do conceito “impressões digitais” e a sua importância.

A aprendizagem das ciências incorpora temáticas muito importantes para o desenvolvimento da criança sendo que o educador deve ouvir o que ela sabe sobre aquilo que vai abordar.

Martins et al. (2007) corroboram esse mesmo pensamento, dizendo que se dá:

especial relevo às concepções alternativas dos alunos sobre conceitos centrais e suas implicações para outras aprendizagens. Sistematizam-se características das concepções alternativas e possíveis origens. Exploram-se estratégias de identificação das ideias dos alunos e discutem-se propostas didáticas que possam tê-las em conta. (p.6)

Introduzir este tema com as crianças é essencial para as mesmas compreenderem a importância da sua identidade no mundo que as rodeia.

Assis (2020) constata que “a identidade é um conjunto de características que individualizam um ser humano” (p. 3). A mesma afirma que as impressões digitais “são características únicas de cada indivíduo” (p. 4).

Segundo Neves (2015):

A ciência para crianças deve ajudá-las a dar sentido ao que se passa à sua volta e perceber como as coisas funcionam. Ajudar as crianças a compreender o caminho que as coisas tomam e a desenvolver a compreensão conceptual das ligações, ajuda-as a encontrar relações entre os fenómenos. (p. 8)

No decorrer da atividade, a animação foi evidente. O grupo envolveu-se na atividade, sentindo-se verdadeiros detetives. Nas figuras 4 e 5 podemos observar as etapas da experiência.

Figura 4

Investigação da criança

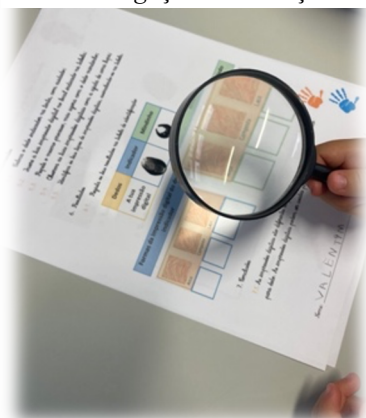
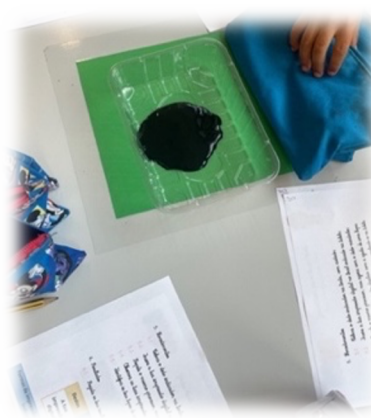


Figura 5

Tinta usada na experiência



1.2.6. Relato de estágio 6

No decorrer do meu estágio curricular, tive oportunidade de participar em diversas visitas de estudo. As mesmas são fundamentais e uma ótima ferramenta para o complemento das aprendizagens.

Tendo como base Almeida e Vasconcelos (2013), as visitas de estudo são:

Deslocações efetuadas com os alunos ao exterior do recinto escolar, com objetivos educacionais claros que, visam enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta, e que tanto podem ocorrer a locais próximos ou distantes da escola. (p.13)

Os mesmos autores reforçam que as visitas de estudo têm de passar sempre por uma escolha cuidada dos locais que se pretende visitar e definir adequadamente os objetivos a cumprir.

Na visão de Carvalho (2014), “as visitas de estudo promovem a interdisciplinaridade, a troca de saberes e experiências. São mais uma estratégia utilizada pelo docente no processo ensino - aprendizagem” (p.38).

As visitas de estudo permitem fugir à rotina diária das salas de aula, uma vez que as crianças vão conhecer realidades novas e adquirir novas perspetivas do local e assunto a estudar, ganhando conhecimento sobre determinado tema.

De acordo com Silva et al. (2016), as visitas de estudo enquadram-se na Área de Expressão e Comunicação na medida em que “constitui formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 43).

Tive a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças de 4 anos a uma visita de estudo ao Atelier Rita Rovisco. Esta visita teve início no período da manhã, terminando perto da hora de almoço. Durante o percurso da viagem, as crianças demonstraram grande entusiasmo e alegria. Esta visita, revelou-se muito divertida e adequada à idade das crianças. Quanto ao espaço, a artista acolheu-nos e explicou tudo sobre as atividades que as crianças iam realizar.

O objetivo desta visita de estudo era proporcionar às crianças uma convivência com obras de arte. Este contacto é muito importante e está inserido nas Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), nomeadamente no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais.

Também está contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) a importância da educação artística:

educação artística (...) é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (p.47)

Este atelier é dedicado não só às famílias, mas também às escolas, aos educadores, professores e empresas.

Neste espaço, a expressão da arte é livre. Todos podem dar asas à sua criatividade e à imaginação. A Rita falou detalhadamente sobre os espaços que as crianças podiam usar e as inúmeras atividades artísticas que podiam realizar: atirar tintas às paredes e pintar objetos que já não têm aparente utilidade, como podemos observar na figura 6.

Ao acompanhar o grupo nas diversas atividades, consegui perceber que cada criança se identifica com espaços diferentes, utilizando a sua criatividade também de formas distintas. Ao longo das atividades, as crianças iam dialogando sobre aquilo que estavam a realizar bem como o que estavam a sentir.

Silva et al. (2016) referem que: “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (p. 49).

Pessoalmente esta visita de estudo agradou-me muito, observei a felicidade das crianças no decorrer das atividades, sendo algo bastante enriquecedor.

As aprendizagens realizadas e apreendidas nesta visita de estudo, tiveram grande importância para as crianças, proporcionando-lhes autonomia, criatividade e especialmente uma melhor capacidade de trabalhar a pares e em grande grupo.

Figura 6

Pintura na parede



1.2.7. Relato de estágio 7

Dinamizei uma atividade com um grupo de crianças na faixa etária dos 3 anos, inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Ao planejar esta atividade, procurei desenvolver algo inovador e, sobretudo, adequado às capacidades do grupo.

Iniciei a atividade sentando o grupo em meia-lua no tapete, de forma a garantir que todas as crianças conseguissem observar a atividade. Comecei por conversar com o grupo sobre o Natal, uma vez que nos aproximávamos dessa época festiva.

O objetivo da atividade foi ensinar uma quadra de Natal criada por mim:

*"O Pai Natal está a chegar.
Com o trenó e os sinos a tocar,
Traz presentes, doces e amor,
E enche a casa de calor."*

A estratégia que utilizei para ensinar este pequeno poema de Natal em que trabalhava a rima, foi partir do geral e ir progressivamente introduzindo as frases/versos que a compõem. Ou seja, dei pistas iniciais e, à medida que ouvia as respostas do grupo, ia introduzindo cada uma das frases do poema.

Para ser mais interativo, disponibilizei várias imagens do texto acompanhadas pelas frases/versos escritos. Cada vez que introduzia uma nova frase, o grupo ajudava a montar a quadra de Natal num painel que criei, colocando as imagens no respetivo local, sempre com a minha orientação.

Durante esta atividade, recorri a repetições e a diferentes estratégias para facilitar a interiorização por parte do grupo. É essencial especialmente nesta faixa etária trabalhar a capacidade de perceber, identificar e manipular os sons que compõem as palavras. De acordo com Ruivo (2009), “a consciência fonológica é uma das competências fundamentais para fazer emergir todo o potencial linguístico da criança de forma a promover uma melhor literacia” (p.1).

No decorrer desta etapa da atividade tive algumas dificuldades relativamente à forma como gerir conflitos e emoções. Segundo Medeiro e Cortez (2018), “as emoções fazem parte desta relação humana, elas devem ser entendidas e valorizadas para se atingir mais sucesso ao nível das relações pedagógicas” (p.84).

As autoras destacam ainda que o papel do educador na gestão de emoções na sala de aula “implica um aperfeiçoamento da sensibilidade humana e uma actualização formativa constante” (p.86).

Num segundo momento, pedi que de forma organizada o grupo se dirigisse às mesas para dar seguimento à atividade. Disponibilizei previamente casas feitas de feltro (figuras 7 e 8) e potes com imagens alusivas ao poema que estávamos a aprender. De forma divertida, voltei a recitar a pequena quadra com o grupo, enquanto colocavam as imagens nos locais correspondentes nas casas de feltro.

Para concluir e sistematizar a atividade, coloquei uma música de Natal. Silva et al. (2016) referem que a música funciona como uma situação impregndível à expressão das vivências criativas por parte das crianças, favorecendo assim a utilização de sons, palavras e imagens. Estes autores defendem que “a abordagem à música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o fazer e bem-estar da criança” (p.54).

Estes autores reforçam a ideia de que “trabalhar as letras das canções relaciona a música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras” (p.55). Assim, considero que ao colocar uma música permiti que as crianças descontraissem de forma alegre e divertida.

Figura 7

Casa de feltro



Figura 8

Interior da casa de feltro



1.2.8. Relato de estágio 8

No meu estágio profissional, observei uma atividade realizada pela educadora, na faixa etária dos 3 anos no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A educadora iniciou a atividade organizando a sala e sentando as crianças em meia-lua no chão, para que todas pudessem ouvir e ver as imagens do livro. O livro era interativo e tinha sido construído pela educadora (figura 9). Para o explorar, utilizou a música "Animais no Jardim Zoológico" e para trabalhar a letra da canção, leu-a como se fosse uma narrativa.

Para incentivar a interação e a participação do grupo, disponibilizou imagens dos animais mencionados na história e, à medida que ia contando, as crianças iam colocando as figuras no local correto.

Silva et al. (2016) preconizam que “salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como se fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.61).

Após a leitura da história, o grupo deslocou-se para as mesas, onde receberam uma placa com seis cores (figura 10) e um pote contendo imagens dos animais falados na história.

De forma a facilitar a visualização do grupo, a educadora também utilizou uma versão maior dessa mesma placa.

Num segundo momento da atividade, a educadora apresentou 6 cartões de cores diferentes, correspondentes às cores da placa. Nesses cartões continham adivinhas das características dos animais da história. Há medida que lia esses cartões, as crianças adivinhavam o animal e retiravam o mesmo de dentro do pote, colocando-o na cor correspondente ao cartão que a educadora leu.

De acordo com Silva et al. (2016), “as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa (...) e são meios de

Figura 9

Livro interativo



Figura 10

Placa usada na atividade



trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância” (p. 64).

O grupo mostrou-se bastante participativo e não demonstrou dificuldades em identificar os animais que foram trabalhados. À medida que as crianças descobriam de qual animal se tratava, trabalhavam a associação animal/cor.

Para finalizar a atividade de forma divertida e dinâmica, a educadora distribuiu coroas de animais para o grupo colocar na cabeça e levou as crianças para o exterior, promovendo a participação e a alegria das mesmas. Segundo Hanscom (2018), “a brincadeira ao ar livre é um gênero de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor das crianças” (p.15).

Permitir que as crianças explorem e sejam desafiadas através da brincadeira é oferecer-lhes a oportunidade de descobrir, crescer e aprender de forma natural e divertida.

1.2.9. Relato de estágio 9

Tive a oportunidade de observar uma atividade dinamizada pela educadora na faixa etária dos 3 anos, no Domínio da Matemática. A atividade foi estruturada em dois momentos, centrando-se no uso de material não estruturado e estruturado, mais especificamente, os blocos lógicos. De acordo com Silva et al. (2016), “o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (p.75).

No primeiro momento, o grupo sentou-se nos seus respetivos lugares e à medida que a educadora distribuía o material não estruturado (figura 11), iniciou uma conversa com as crianças sobre os blocos lógicos, explorando os seus atributos, como a cor, a forma e o tamanho. Sendo uma abordagem recente para o grupo, esta atividade teve como objetivo familiarizar as crianças com as características do material.

O material não estruturado incluía cadernos com diversas atividades relacionadas com os blocos lógicos. A educadora disponibilizou ainda, em cada mesa, um saco contendo os blocos lógicos.



Borges et al. (2021) preconizam que:

na Educação Infantil, a utilização dos blocos lógicos desenvolvem esquemas mentais básicos para a aprendizagem matemática (...) são também responsáveis pela ampliação do raciocínio lógico que, por sua vez, é uma competência extremamente necessária para a vida e desenvolvimento autônomo. (p. 170)

Durante esta atividade, foi promovido o diálogo e a interação entre as crianças, o que favoreceu a comunicação e a troca de ideias. Tendo como base Silva et al. (2016), o envolvimento de comunicação entre o grupo é facilitado quando o educador “dialoga com as crianças sobre o que estão a fazer (...) dando a oportunidade para que elaborem, e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento (p.37).

No segundo momento, após arrumarem o material de forma ordeira e organizada, o grupo reuniu-se em roda no chão. A educadora introduziu pela primeira vez o conceito de conjuntos matemáticos, utilizando uma corda colocada no centro da roda.

Cada criança recebeu uma bolsa para colocar ao pescoço, contendo no interior uma peça dos blocos lógicos (figura 12). Com esta estratégia, a educadora trabalhou o conceito de conjuntos recorrendo aos blocos lógicos, solicitando que as crianças se deslocassem para dentro da corda caso possuíssem a peça correspondente ao atributo anunciado por ela.

Esta dinâmica envolveu a participação ativa do grupo e serviu para reforçar o reconhecimento dos atributos dos blocos lógicos assim como os conjuntos matemáticos.

Silva et al. (2016) defendem que o educador deve “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (p. 74).

Figura 12

Bolsas com peças dos blocos lógicos



Apesar de se tratar de uma primeira abordagem ao conceito de conjuntos matemáticos, o grupo revelou bastante entusiasmo, embora com algumas dificuldades naturais para esta faixa etária.

A educadora manteve-se sempre atenta e interagiu de forma contínua com as crianças, dando instruções claras e objetivas, ajustadas ao nível de compreensão do grupo. Borges et al. (2021) reiteram que “construir momentos lúdicos, instigantes e problematizadores com ampla manipulação de materiais é dar a oportunidade às crianças da educação pré-escolar não apenas a aquisição de conhecimentos matemáticos como também de compreendê-lo” (p. 165).

Assim, proporcionar experiências ricas e envolventes, ligadas ao uso de materiais, revela-se fundamental para apoiar o desenvolvimento do pensamento matemático promovendo a aprendizagem de forma significativa e ajustada às necessidades e interesses de cada criança.

1.2.10. Relato de estágio 10

Este relato corresponde a uma atividade dinamizada pela educadora num grupo de 3 anos, relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A educadora deu início à atividade dispondo as crianças em meia-lua, de modo a que todas tivessem boa visibilidade para o cavalete, onde foi conduzida a atividade.

Colocou uma "mão" feita de tecido (figura 13) e começou a atividade através de contagens com os dedos dessa “mão”. Após as contagens, colocou a mesma sobre um tecido verde que continha uma lengalenga intitulada "Os Dedos".

De forma a que o grupo assimilasse a lengalenga, a educadora cantou a mesma, estimulando assim o desenvolvimento da memória e da linguagem oral.

Silva et al. (2016) referem que “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando” (p. 6). Após um breve diálogo com o grupo, a educadora retirou de um saco as personagens associadas a cada dedo referindo as suas características.

Figura 13

Mão feita de tecido



Pediu que as crianças se sentassem nas cadeiras e entregou a cada uma, uma “mão” em tamanho pequeno, juntamente com um saco verde que continha essas mesmas personagens, mas em versão menor (figura 14).

Com o apoio do livro *"Uma História de Dedos"*, de Luísa Ducla Soares, a educadora pediu às crianças que retirassem, à medida que lia, a personagem correspondente ao dedo indicado, uma vez que cada personagem representava um dedo da mão. Esta associação entre a história e a lengalenga proporcionou uma abordagem lúdica e a identificação dos dedos da mão.

Ao utilizar histórias como auxílio na educação pré-escolar, é uma excelente estratégia, que proporciona à criança a oportunidade de desenvolver aprendizagens e de desenvolver a sua imaginação e criatividade. Segundo Azevedo (2006), através da literatura infantil, as crianças “têm a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural)” (p. 11).

Depois de todas as crianças colocarem corretamente as cinco personagens nos dedos da mão, a educadora cantou novamente a lengalenga em conjunto com o grupo.

Ao longo da atividade, a educadora articulou outras áreas de aprendizagem, nomeadamente o domínio da matemática, uma vez que trabalhava as contagens. O grupo esteve sempre curioso visto que foi uma atividade bastante lúdica e divertida. Silva et al. (2016) referem que a curiosidade deve ser desenvolvida através de “oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitem a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (p.85).

Os recursos utilizados nesta atividade permitiram que as crianças aprendessem não de forma expositiva, mas sim na prática, uma vez que participaram ativamente no decorrer de toda a atividade.

Figura 14

Mão de tecido em tamanho pequeno



Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

O presente capítulo compreende seis planificações elaboradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Na primeira parte, apresento uma breve fundamentação teórica relativamente à importância da planificação, sustentada por diversos autores.

Numa segunda parte, são apresentadas planificações em tabela, nos diversos domínios, referentes a atividades para a educação pré-escolar implementadas ao longo do estágio curricular.

2.2. Fundamentação teórica

A planificação é um componente essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que envolve a elaboração de estratégias, atividades, recursos que são meticulosamente planeados e organizados para atender aos objetivos educacionais e às necessidades das crianças, podendo ser alterado e adequado devidamente ao grupo em questão. De acordo com Moitas (2013), “planificar é identificar o problema para modificá-lo e alcançar melhores resultados num futuro próximo, (...) avaliar os recursos de que dispõe e decidir sobre as melhores alternativas de como mobilizar e direccionar estes recursos” (p.23).

Quando elaboramos uma atividade, a planificação deve incluir um conjunto de estratégias idealizadas pelo educador, de forma a atingir os objetivos relacionados com o tema e os componentes a abordar. Moitas (2013) reforça que “a planificação emerge assim como uma prática sistematizada, que confere maior eficácia às atividades educacionais para que seja possível alcançar as metas propostas, bem como, repensar sobre os objetivos não atingidos” (p. 24).

O ato de planificar estimula o educador para uma capacidade de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias que pode utilizar ou adaptar.

Na educação, de acordo com Vaz (2011), “ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objectivos e metas a atingir” (p.16).

O mesmo autor refere ainda que uma planificação bem estruturada proporciona “experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferecer continuidade ao processo de ensino e aprendizagem” (p.16).

Caldeira (2009) menciona que:

O(A) educador(a) necessita planificar as suas actividades de forma que a criança possa partir de elementos cognitivos, que fazem parte da sua realidade. O educador precisa conhecer as possibilidades de cada criança para proporcionar o desenvolvimento de capacidades com actividades adequadas. Não podemos esperar que a criança evolua sozinha, é necessário uma interacção entre as potencialidades de cada etapa e o meio (no qual se inclui a escola), que devem ser diversificadas e motivadas. (p.163)

A planificação é uma ferramenta importante no decorrer do estágio profissional. Ela exige do educador uma reflexão sobre a sua prática. A mesma deve contribuir de forma significativa para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo, sendo um guião de ação que ajuda o educador no seu desempenho.

Santos (2007) refere que:

de uma forma muito simples, a planificação pode ser entendida como a vertente do ensino em que os professores formulam um rumo de acção para a instrução durante um determinado período de tempo, que pode ser o ano escolar, ou as suas subdivisões: semestre, semana, dia ou lição. (p.22)

Ao planificar, o educador está consciente daquilo que pretende desenvolver e como poderá transmitir de forma clara as suas pretensões. É essencial que as crianças saibam o que estão a realizar, e o porquê.

Silva et al. (2016) referem que “planejar permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (p.15).

Os mesmos autores reforçam a ideia de que “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (p.13).

A prática docente requer um equilíbrio entre reflexão e ação, onde o educador não apenas atua, mas também pensa criticamente sobre as suas práticas.

O educador ao ser reflexivo, quando integra a sua reflexão crítica com uma planificação cuidadosa e minuciosa, torna-se um agente de mudança e inovação no ambiente educativo.

Marques et al. (2006) referem que:

ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage. Assim, o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais. (p. 132)

Em suma, a planificação é fundamental no ensino, pois permite uma organização, adaptação e estudo. Contudo, a sua viabilidade só é significativa se houver, antes, no decorrer e após a sua utilização, uma reflexão sobre a mesma para melhores resultados.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da atividade 1 (3 anos)

Na tabela 4, apresento a planificação de uma atividade, no Domínio da Matemática, para a faixa etária dos 3 anos. Esta tem como o objetivo construir noções matemáticas, com recurso ao material estruturado blocos lógicos.

Tabela 4*Planificação da atividade do Domínio da Matemática*

Planificação da atividade			
Domínio da Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	Números e operações.	- Organizar o grupo de forma a realizarem uma roda no chão para poderem realizar a atividade; - Mostrar um baú do tesouro de forma a criar o fator surpresa; - Explorar os atributos do material estruturado, blocos lógicos; - Dinamizar a atividade com o grupo (o grupo terá de adivinhar, recorrendo aos atributos do material, qual a peça irá abrir o baú do tesouro); - Solicitar que o grupo se sente de forma ordeira nos seus lugares de forma a realizarem a atividade; - Entregar uma proposta de atividade e dinamizar a mesma com o grupo; - Sintetizar a atividade.	- Material estruturado- Blocos lógicos; - Baú; - Proposta de trabalho; - Cola; - Lápis de cor.

Esta planificação, enquadra-se no Domínio da Matemática, números e operações, tal qual explorar o material estruturado, blocos lógicos.

É essencial desenvolver noções matemáticas desde cedo “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (Silva et al., 2016, p. 64). Trabalhei este domínio de forma lúdica e divertida. No início desta atividade, solicitei que o grupo realizasse uma roda no chão de forma a criar um ambiente mais acolhedor e prático para o desenrolar da atividade.

Realizei o fator surpresa de forma a introduzir um baú do tesouro feito de cartão. A dinâmica da atividade passou por desafiar o grupo a adivinhar qual a peça, com base nos atributos do material estruturado, que abriria o baú.

A curiosidade do grupo foi notória uma vez que queriam descobrir qual a peça que abriria o baú, e principalmente saber o que poderia estar dentro do mesmo.

Promover momentos de expectativa e mistério desperta a imaginação e o entusiasmo por parte das crianças, o que torna a experiência mais envolvente e mais significativa.

A incerteza sobre o que poderia estar dentro do baú incentivou a cooperação entre o grupo, pois levou as crianças a explorarem diferentes possibilidades e a trabalharem em equipa. Segundo Silva et al. (2016), as crianças devem ter oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas “alarga assim as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento” (p. 25).

Esta dinâmica não só estimula a curiosidade natural das crianças, como também desenvolve a capacidade de resolver problemas fomentando a persistência perante desafios que surjam. De acordo com Prado (1998, como citado em Caldeira, 2009), “os materiais didáticos, são instrumentos para a aprendizagem, pois são o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças” (p.225).

No decorrer da atividade, lancei desafios e coloquei perguntas objetivas sobre os atributos do material. Com isso, o grupo foi excluindo peças até restar aquela que, de facto, abria o baú. Ao abrir o baú, as crianças depararam-se com diversos sacos de bolachas, o que gerou um momento de grande entusiasmo e alegria. A expectativa criada ao longo da atividade tornou esta descoberta ainda mais especial. Silva et al. (2016) dão ênfase à importância de brincar enquanto se aprende “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (p. 75).

De forma a dar continuidade à atividade, pedi ao grupo que se sentassem nos devidos lugares, de forma a realizar uma proposta de trabalho que sintetizou a atividade realizada.

2.3.2. Planificação da atividade 2 (3 anos)

Na tabela 5, apresento uma planificação realizada na Área do Conhecimento do Mundo mais especificamente o Conhecimento do Mundo Social, para a faixa etária dos 3 anos. Com esta atividade procurei trabalhar os meios de transporte de forma a sintetizar aprendizagens.

Tabela 5*Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo*

Planificação da atividade			
Área do Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	Conhecimento do Mundo Social. Meios de Transporte	▪ Pedir de forma ordeira que as crianças se sentem nos seus lugares; ▪ Explorar as conceções prévias das crianças sobre os meios de transporte que conhecem; ▪ Fornecer ao grupo uma placa e um pote com imagens dos meios de transporte; ▪ Dinamizar a atividade: -Esconder pela sala cartões correspondentes aos transporte aéreos, terrestres e aquáticos, e com recurso às imagens dos potes o grupo deve colocar no local correto da placa. ▪ Realizar o jogo da memória sobre o tema abordado; ▪ Sintetizar a atividade realizada.	▪ Potes; ▪ Placas; ▪ Imagens; ▪ Cartões;

As crianças desenvolvem-se e aprendem na interação com o mundo que as rodeia. De acordo com Silva et al. (2016):

Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano. (p. 85)

Existe então um conjunto de conhecimentos que estão relacionados com o meio social e cultural em que a criança vive. Posto isto, desenvolvi uma atividade relacionada com os meios de transporte que existem. Esta atividade serviu de consolidação ao tema.

Comecei por explorar as concepções prévias das crianças sobre os meios de transporte que conhecem, promovendo o diálogo, no qual puderam partilhar as suas ideias e experiências. O apoio do educador “passa por um diálogo aberto e construtivo, que incetiva a criança a encontrar formas de representar aquilo que pretende” (Silva et al., 2016, p. 48).

Em seguida, forneci ao grupo uma placa/cenário (representando um ambiente aéreo, terrestre e aquático), (figura 15) e um pote com imagens de diferentes meios de transporte em tamanho pequeno. De forma a que o grupo compreendesse a atividade, expliquei sempre os passos que iriam ser realizados.

A dinâmica desta atividade consistiu em esconder pela sala cartões correspondentes aos ambientes aéreos, terrestres e aquáticos e à medida que a criança encontrava esses cartões, dependendo do ambiente que encontrava, retirava de dentro dos potes o meio de transporte correspondente a esse ambiente, colocando a imagem no local correto do cenário.

De forma a sintetizar a atividade, realizei o jogo da memória, recorrendo às imagens de alguns meios de transporte. O jogo, quando utilizado em contexto de aprendizagem, desenvolve manipulação e aquisição de conhecimentos, desenvolvendo a sua compreensão intelectual da realidade, tornando-se inesquecível, no sentido de permanecer, por mais tempo, na memória e no saber da criança (Reis, 2014).

O jogo, segundo os autores supracitados, é um recurso que proporciona momentos de interação entre pares. Nele a criança interage com o outro, aprende a relacionar-se e a respeitar o outro. Individualmente ou em grupo, têm de encontrar soluções para resolver os problemas e desafios que lhe são propostos no jogo.

Figura 15

Cenário para os meios de transporte



2.3.3. Planificação da atividade 3 (4 anos)

Na tabela 6, apresento a planificação de uma atividade, referente ao Domínio da Matemática, para a faixa etária dos 4 anos, com o objetivo de desenvolver o interesse e a curiosidade pela matemática e desenvolver o pensamento lógico nas operações aritméticas com recurso ao material estruturado Cuisenaire.

Tabela 6

Planificação da atividade do Domínio da Matemática

Planificação da atividade			
Domínio da Matemática			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	▪ Números e Operações; ▪ Geometria e Medida; ▪ Interesse e Curiosidade pela Matemática.	▪ Distribuir previamente o material estruturado Cuisenaire pelo grupo bem como o material não estruturado, <i>puzzles</i>, para uma melhor organização; ▪ Iniciar a atividade entregando às crianças um crachá de “detetive” para incentivar o grupo; ▪ Dinamizar um jogo de reconhecimento das dimensões com as crianças (usando as peças do Cuisenaire), para promover o conhecimento matemático; ▪ Realizar operações aritméticas com o grupo, de forma a construírem um <i>puzzle</i>; ▪ Sintetizar a atividade, para consolidar as aprendizagens adquiridas.	▪ Material-Cuisenaire; ▪ Saco; ▪ Crachás; ▪ Puzzles.

Silva et al. (2016) preconizam que:

O/A educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras. (p.74)

Nesta atividade, procurei trazer algo diferente, divertido e desafiante. Comecei por distribuir previamente o material: caixas do material estruturado Cuisenaire, e o material não estruturado *puzzles* (figura 16), que eu própria construí.

Após a distribuição do mesmo, comecei por pedir ao grupo que se sentasse nos seus respetivos lugares à volta da mesa. Tanto o material como o grupo, estavam organizados de forma a que a atividade corresse bem.

De acordo com Santos (2007), no que diz respeito à educação infantil, a organização da sala de aula “(...) implica que para conseguir ensinar o currículo aos seus alunos, têm que organizar a sua sala de aula e as suas actividades de forma a responder a todos” (p.30).

Para reforçar este pensamento, Filgueiras (2010) refere que “as metodologias e estratégias a utilizar deverão proporcionar à criança a oportunidade de realizar experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (p.26).

Numa primeira fase, comecei por entregar crachás de detetive às crianças. Desta forma, o grupo envolveu-se na atividade de forma lúdica e mágica.

No decorrer da mesma, lancei dois desafios, fazendo sempre alusão aos crachás que entreguei. Comecei por colocar dentro do saco as peças do material Cuisenaire. Depois, ao abanar o saco questionei o grupo sobre o que estaria dentro dele. As opiniões foram diversificadas, porém existiu um consenso: eram peças do material Cuisenaire.

Dando início ao 1.º desafio, e para desenvolver o sentido do tato através do jogo de reconhecimento de dimensões, as crianças tinham de reconhecer qual a peça do Cuisenaire, apalpando sem ver e dizer a cor e o valor da mesma.

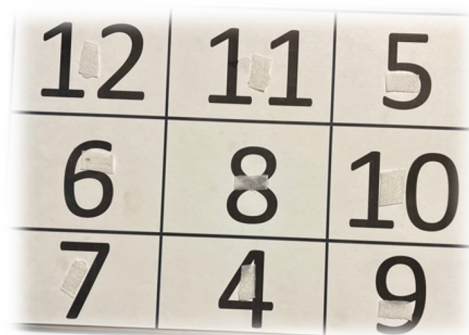
Numa fase posterior da atividade, dando início ao 2.º desafio, cada criança tinha em cima da mesa um *puzzle* e um saco com as respetivas peças.

Esta estratégia permitiu estimular a aprendizagem da matemática de uma forma descontraída e divertida.

Hole (1997, como citado em Caldeira, 2009) considera que “o material não estruturado surge como aquele que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas” (p.224). Esta utilização estimula a atenção das

Figura 16

Puzzle



crianças, uma vez que lhes possibilita adquirirem e desenvolverem o gosto pela matemática.

Conforme iam concretizando as várias operações aritméticas, o grupo organizava as peças do *puzzle* de acordo com o resultado final de cada operação. Desta forma iam desvendando o mistério por detrás do desafio.

Para concluir a atividade, questionei o grupo sobre o que estava por detrás de cada *puzzle*. Este continha imagens de animais que o grupo já tinha trabalhado anteriormente na Área do Conhecimento do Mundo (figura 17).

Cada criança recebeu um *puzzle* distinto, com um animal diferente, o que permitiu perceberem, ao longo da atividade, que cada um tinha um desafio diferente.

Ao confrontarem-se com animais diferentes, o grupo teve a oportunidade de consolidar e aprofundar o conhecimento sobre as características e as diferenças entre os animais.

Este processo favoreceu a troca de ideias entre as crianças e o desenvolvimento da capacidade de observação e comunicação.

Além disso, a dinâmica proporcionou uma abordagem lúdica e estimulante, contribuindo para uma melhor compreensão dos conceitos trabalhados.

Figura 17

Imagem do puzzle



2.3.4. Planificação da atividade 4 (4 anos)

Apresento, na tabela 7, a planificação de uma atividade referente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, realizada para a faixa etária dos 4 anos, com o objetivo de desenvolver a estimulação à leitura e a abordagem à escrita, através da leitura de uma história.

Tabela 7*Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

Planificação da atividade			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	- Linguagem oral; - Comunicação oral; - Consciência linguística; Abordagem à escrita.	- Organizar o grupo de forma a que façam uma roda no chão para ouvirem a história; - Iniciar a atividade através da leitura da história “<i>Um abraço</i>”, de forma a cativar o grupo; - Dialogar com as crianças sobre a história lida, para desenvolver competências linguísticas; - Pedir de forma ordeira que as crianças voltem aos seus respetivos lugares, para dar seguimento à atividade; - Mostrar um vídeo alusivo ao tema abordado na história, de forma a consolidar conhecimentos; - Distribuir pelo grupo uma “placa” e um saco com letras móveis, de forma a contruírem as palavras “ouriço” e “tartaruga”; - Entregar às crianças massa de moldar e diversos materiais, de forma a criarem as personagens principais da história.	- História “<i>Um abraço</i>” de Eoin McLaughlin; - Vídeo; - Massa de moldar; - Placas; - Diversos materiais.

O ato de ler/contar histórias é sem dúvida uma prática preponderante para despertar o interesse e o prazer pela leitura.

Segundo Silva et al. (2016):

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. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (p. 66)

Dei início a esta atividade, sentando o grupo em meia lua, no chão, de forma a ouvirem a história. A mudança de espaço ao longo da atividade foi crucial para uma melhor aprendizagem e envolvimento do grupo.

Como este grupo manifesta um grande interesse pela leitura, achei pertinente, nesta atividade, trazer uma história.

A história que li foi, “*Um abraço*” de Eoin McLaughlin, é uma história com dois personagens principais que procuram novos amigos. Esta representa de forma clara e objetiva a importância de darmos um abraço, de sermos amigos uns dos outros, mostrar compaixão, e de compreendermos os sentimentos dos outros bem como os nossos. Na perspectiva de Ruivo (2009), “a leitura feita em voz alta aumenta o divertimento das crianças e a compreensão do que lêem. Este elemento também desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras” (p. 133).

No final da leitura, ouvi diversas opiniões para conseguir perceber qual foi a mensagem que o grupo reteve. As opiniões foram distintas, porém a essência da mensagem foi captada e aprendida.

Após este momento, pedi ao grupo para se sentarem nos seus respetivos lugares. De forma a consolidar a história lida, apresentei um vídeo, recorrendo ao recurso *PowerPoint*, de forma a que relacionassem o que ouviram com o vídeo.

Numa fase seguinte da atividade, entreguei a cada criança um saco com letras móveis, bem como a respetiva placa. No quadro, com o auxílio de uma folha A3, estava escrito a palavra “ouriço”. O grupo, através das letras móveis, teria de conseguir representar a palavra, tendo como auxílio o modelo que eu coloquei no quadro.

Trabalhei as vogais e a contagem de sílabas. Como forma de reforçar a atividade, coloquei outra palavra no quadro, desta vez a palavra “tartaruga” para aumentar o nível de complexidade do exercício.

A escolha destas palavras estava relacionada com as personagens principais da história.

Silva et al. (2016) referem que:

O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (...), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma

apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade. (p.66)

De forma a consolidar e sintetizar a mensagem da história, entreguei ao grupo massa de moldar, bem como diversos materiais, para recriarem as personagens principais da história: o ouriço e a tartaruga.

Segundo Ribeiro (2022):

a arte infantil contribui para o desenvolvimento das crianças, pois a partir dela resultam diversas aprendizagens, devido à interação que as crianças têm com o meio. Portanto, o educador deve oferecer oportunidades a cada criança, baseadas também na área das artes visuais, pois através deste subdomínio educacional consegue trabalhar a grande maioria das restantes áreas de conteúdo. (p.25)

Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), sabemos que estas referem que as Artes Visuais concedem à criança a liberdade de se expressar de forma mais criativa, recorrendo à imaginação, mas também permitindo impulsionar diversas competências, como é o caso da motricidade fina.

De acordo com Ribeiro (2022), é através das artes visuais que se “consegue estimular o desenvolvimento da linguagem e trabalhar o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor” (p. 20).

Ao recriarem as personagens, as crianças imergiram na história trabalhada, desenvolvendo a criatividade e capacidade de dramatização.

2.3.5. Planificação da atividade 5 (5 anos)

Na tabela 8, apresento uma planificação realizada na Área do Conhecimento do Mundo, para a faixa etária dos 5 anos. Desenvolvi uma atividade relacionada com a abordagem às Ciências e ao Mundo Físico e Natural.

Tabela 8*Planificação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo*

Planificação da atividade			
Área do Conhecimento do Mundo			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	Abordagem às Ciências; Conhecimento do Mundo Físico e Natural	- Organizar a sala atempadamente de forma a que as crianças façam uma roda no chão, para uma melhor interação com o grupo; - Iniciar a atividade dialogando com as crianças sobre os diferentes estados da água, de forma a introduzir o tema; - Demonstrar no concreto os diferentes estados da água, para uma melhor perceção; - Dialogar com as crianças sobre a importância da água para o planeta Terra, de forma a ouvir as diversas opiniões; - Introduzir o ciclo da água através de um esquema ilustrativo, para uma melhor visualização e compreensão; - Dinamizar uma atividade com o grupo, entregando-lhes um saco com um puzzle relativamente ao ciclo da água; - Sintetizar a atividade, montando com as crianças o puzzle.	- Esquema ilustrativo; - Puzzle; - Saco; - Imagens.

A Área do Conhecimento do Mundo, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), é uma área que se enraíza facilmente “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (p. 8), dada a curiosidade que as mesmas têm sobre o ambiente e as relações ao seu redor.

De forma a interagir melhor com o grupo, organizei-o em roda no chão, transmitindo-lhes um sentimento de proximidade e afeto.

Dei início à atividade através de uma conversa sobre os diferentes estados da água, bem como, a demonstração dos mesmos. Trouxe uma chaleira de forma identificarem o

estado gasoso, um copo com água para observarem o estado líquido e por fim, alguns cubos de gelo de forma a observarem o estado sólido.

É de extrema importância analisar e perceber quais são as concepções prévias das crianças face a qualquer conteúdo que procuremos abordar.

Segundo Martins et al. (2007), “na seleção de estratégias de ensino há que equacionar as ideias prévias identificadas nos alunos (...) abolindo a visão tradicional de as encarar como “erros” e dando-lhes (...) um estatuto muito mais positivo na formulação da estratégia didáctica” (p. 33). Ao identificarmos as concepções prévias na educação, isso contribui para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes. Segundo Pacheco (1999), “estratégias, métodos, técnicas e estilos de ensino surgem como etapas complementares da estruturação e organização das tarefas ou actividades, criando situações favoráveis à aquisição e desenvolvimento de experiências” (p. 161).

Seguindo esta linha de pensamento, Sil (2008) preconiza que “uma eficiente estratégia de ensino é uma poderosa ferramenta de que o professor dispõe para o desenvolvimento de um ensino eficaz e potencializador do sucesso académico dos seus alunos, particularmente dos alunos com problemas e dificuldades na aprendizagem” (p.57).

Questionei as crianças sobre as suas opiniões relativamente à importância da água para o planeta Terra, ouvindo e respeitando a opinião das mesmas. Silva et al. (2016) referem que cabe ao educador estimular e desenvolver “aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (p.9).

Através de um esquema ilustrativo elaborado por mim, expliquei de forma sucinta, simples e lúdica o ciclo da água (figura 18).

No decorrer da explicação, apelei à participação das crianças, respondendo às questões que iam surgindo, uma vez que, “as opiniões e interesses da criança devem ser sempre considerados cuidadosamente” (Soares, 2005, p.38).

De forma a sintetizar a atividade, usei a imagem de uma “gota” e deixei que as crianças explicassem o que tinham aprendido e compreendido.

Figura 18



Souza (2021) refere que o “lúdico estabelece-se como um tanto dinâmico, permitindo um movimento da ansiedade do conhecimento através da ligação continuada de saberes” (p. 50). Ao promover um espaço onde as crianças se possam sentir livres para experimentar, ajuda no processo de aprendizagem.

Esta mesma autora reforça o pensamento de que este tipo de atividade “facilita a aprendizagem, a formação e a absorção do conhecimento” (p.54).

Para concluir, entreguei um saco a cada criança que continha um *puzzle* sobre o ciclo da água. O objetivo era que o montassem, trabalhando assim a organização espaço-temporal e a coordenação oculo-manual.

2.3.6. Planificação da atividade 6 (5 anos)

A tabela 9 refere-se a uma planificação para a faixa etária dos 5 anos, concebida para trabalhar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de forma a desenvolver e trabalhar o conceito de rima.

Tabela 9

Planificação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Planificação da atividade			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Tempo	Componentes	Estratégias	Recursos
40 minutos	Consciência linguística: ▪ Linguagem Oral; ▪ Consciência fonológica- Noção de Rima; Abordagem à escrita.	▪ Organizar a sala atempadamente de forma a que as crianças façam uma roda no chão, para poderem ouvir a história; ▪ Iniciar a atividade através da leitura da história “ABC 123”, para enriquecimento fonológico; ▪ Dialogar com as crianças sobre a história lida, de forma a desenvolver a Linguagem Oral; ▪ Explorar, através do diálogo o conceito de Rima; ▪ Apresentar às crianças cartões com imagens para que percebam melhor o conceito de Rima; ▪ Realizar a atividade “O dominó das rimas”, para consolidação do tema; ▪ Dinamizar a atividade em grupo.	▪ História “Abc 123” de Luísa Ducla Soares; ▪ PowerPoint; ▪ Cartões com imagens; ▪ Dominó das Rimadas.

Antes de dar início a esta atividade, comecei por organizar atempadamente a sala.

Posto isto, iniciei, lendo a história do livro “*ABC 123*” de Luísa Ducla Soares. Li somente algumas páginas, pois o objetivo era que as crianças descobrissem o tema das rimas antes de chegar ao fim da narrativa.

Depois de algumas pistas, facilmente o grupo conseguiu chegar à resposta pretendida: as rimas. Com esta atividade procurei desenvolver o conceito de rima, trabalhando a consciência fonológica, essencial para o desenvolvimento da linguagem. Segundo Teixeira (2011), “desde que nasce, a criança é sensível aos sons. Pouco a pouco os vai adquirindo e produzindo” (p. 32). Ruivo (2009) refere também que “atividades que induzam à consciência fonológica no Jardim-de-Infância podem ser bastante benéficas para a aquisição posterior da competência da leitura” (p. 56). Para Silva et al. (2016), “A consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos de tamanhos diferenciados que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (p. 64).

Dando seguimento à atividade, através de cartões realizados por mim, cada criança vinha ao centro da roda e associava uma palavra à respetiva rima, ex: cão/pão.

Nestes cartões (figura 19), havia uma palavra principal acompanhada pela respetiva imagem. Do lado direito, encontravam-se três opções de palavras, cada uma também associada a uma imagem, sendo que duas delas eram intrusas. A criança tentava descobrir quais as palavras que rimavam.

Figura 19



De forma descontraída e para sintetizar a atividade, apresentei o jogo “Dominó das Rimass”. Para jogarem tinham de ouvir as regras. É fundamental que as crianças compreendam as regras, para que a atividade tenha sucesso.

De acordo com Caiado (2012), “jogar com regras envolve uma realidade regulada por convenções que garante e organiza a convivência coletiva, possibilitando a cooperação” (p. 21). Corroborando este pensamento, Silva et al. (2016) referem que “as regras, [quando] elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças e cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (p. 36).

Entreguei, por fim, a cada criança uma peça do dominó para realizarmos o jogo em conjunto, montando o dominó no centro da roda.

Capítulo 3 — Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

No terceiro capítulo, irei realizar uma breve fundamentação teórica sobre a importância e a pertinência da Avaliação na Educação Pré-Escolar, para melhor compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Posteriormente, irei apresentar três dispositivos de avaliação de atividades realizadas em contexto de estágio.

Realizei os mesmos para três faixas etárias diferentes, contemplando assim os Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

Apresentarei cada atividade realizada, com a devida descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, os gráficos utilizados com a sua devida análise dos resultados obtidos.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação na Educação Pré-Escolar desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento das crianças, assumindo assim, uma relevância crescente nas práticas educativas. Alves e Kelete (2011) destacam que “a avaliação em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar as crianças a melhorar as suas aprendizagens” (p. 132). Estes autores reforçam que “a avaliação de percursos de aprendizagem em contexto de sala de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino” (p.132). A avaliação assim, não se limita ao que as crianças já sabem, mas proporciona informações sobre o seu progresso. Araújo (2015) refere que “a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas; e/ou recolher evidências que permitam estruturar, planear e regular as aprendizagens futuras” (p. 8).

Quando abordamos a avaliação na Educação Pré-Escolar, a sua pertinência reside na capacidade de orientar as práticas dos educadores, permitindo-lhes assim corresponder às necessidades e potencialidades de cada criança.

De acordo com a Circular n. º4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação na Educação Pré-Escolar, é uma ferramenta de apoio essencial:

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

(p.1)

Gaspar (2010) reitera que “a avaliação permite ao avaliador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Estas posteriormente poderão e deverão ser usadas e aplicadas para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica” (p.65).

Os educadores devem assim, adaptar as técnicas de avaliação de acordo com as suas próprias experiências, disponibilizando assim tempo e materiais, favorecendo o uso de novas tecnologias e práticas colaborativas.

Serpa (2010) preconiza que as técnicas de avaliação devem de ir além de uma visão meramente técnica, incluindo compreensão das várias dimensões da avaliação. Estas dimensões determinam o grau de exigência, a adequação ao contexto, e como as diferentes avaliações se relacionam com o ensino.

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

Efetivamente, a avaliação não é um ato isolado, mas sim uma prática intencional e sistemática que visa garantir de forma eficaz que os objetivos das aprendizagens sejam devidamente alcançados. Esta é um elemento central no ciclo de aprendizagem, não sendo apenas um fim, mas sim uma ferramenta de melhoria contínua.

Segundo Castilho (2011):

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das

aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução. (p.70)

De forma objetiva, a reflexão que é realizada sobre os resultados observados facilita a progressão de aprendizagens tanto individualmente como em grupo, considerando sempre a evolução de cada criança. Silva et al. (2016) destacam que “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (p.13).

A avaliação na Educação Pré-Escolar permite ao educador “refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças” (p. 15), levando assim, “tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação” (p.15).

Na Educação Pré-Escolar destacam-se dois processos de avaliação de extrema importância quando utilizados com assertividade, a avaliação diagnóstica e avaliação formativa.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, reside na captação daquilo que a criança domina, de forma a estabelecer um ponto de partida, bem como, verificar as competências da criança no começo de um determinado trabalho (Mendonça, 2007).

Com base na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação diagnóstica “pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa”.

Quanto à avaliação formativa, esta é dirigida à criança tornando-a consciente da sua própria aprendizagem. Esta procura adaptar-se às situações individuais, sendo assim, flexível e aberta à diversidade (Guerra, 2011). Esta, segundo Lopes e Silva (2016), “é um tipo de avaliação que visa melhorar qualitativamente a aprendizagem e não quantificar essa aprendizagem” (p. 13).

É importante envolver a criança na avaliação “descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva et al., 2016, p.16).

É fundamental reforçar que a avaliação, em todas as modalidades, desempenhe um papel estruturante em todo o processo educativo. Através das mesmas, as aprendizagens são consolidadas de forma progressiva.

Os diapositivos de avaliação apresentados neste relatório enquadram-se na modalidade de avaliação formativa, tendo como objetivo identificar e consolidar as aprendizagens adquiridas, de forma ajudar a superar as dificuldades que surjam.

Utilizei a escala, adaptada da Escala de Likert, que compreende valores entre 0 e 10, seguindo os seguintes parâmetros:

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

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

3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo 1) foi desenvolvida para a faixa etária dos 5 anos com um grupo de 22 crianças, com o objetivo ajudar a consolidar a relação entre a linguagem oral e a representação gráfica através de um ditado gráfico, estimulando a memória visual, a motricidade fina e a concentração.

Para desenvolver esta atividade, contei a história “O sapo encontra um amigo” de Max Velthuijs, e a partir da mesma, desenvolvi o ditado.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos 4 parâmetros de avaliação:

1. Motricidade fina: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de reproduzir corretamente as imagens respeitando os seus contornos. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 1.1. Desenha todos (16) os elementos corretamente e de forma perceptível;
- 1.2. Desenha de 12 a 15 elementos corretamente e de forma perceptível;
- 1.3. Desenha de 8 a 11 elementos corretamente e de forma perceptível;

- 1.4. Desenha de 4 a 7 elementos corretamente e de forma perceptível;
- 1.5. Desenha de 1 a 3 elementos corretamente e de forma perceptível;
- 1.6. Resposta incorreta.

2. Lateralidade: neste parâmetro o objetivo é avaliar se a criança é capaz de associar o lado esquerdo e o lado direito. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 2.1. Associa o lado esquerdo do urso corretamente;
- 2.2. Associa o lado direito das árvores corretamente;
- 2.3. Resposta incorreta.

3. Orientação espacial: neste parâmetro pretende-se avaliar se a criança é capaz de se situar e orientar em relação ao espaço e objetos. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 3.1. Desenha duas nuvens afastadas uma da outra;
- 3.2. Desenha um sol entre as nuvens;
- 3.3. Resposta incorreta.

4. Números e Operações: este parâmetro pretende compreender se a criança consegue identificar quantidades através de diferentes formas de representação. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- 4.1. Desenha meia dezena de flores encarnadas;
- 4.2. Desenha meia dúzia de flores azuis;
- 4.3. Resposta incorreta.

Os parâmetros, cotações e critérios de avaliação estão devidamente sistematizados na tabela 10.

Tabela 10

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

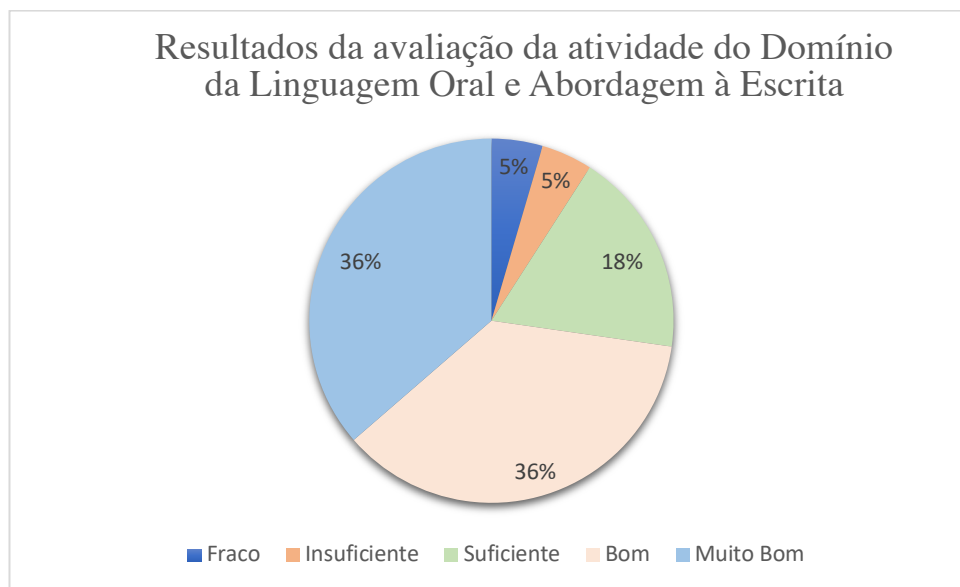
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Motricidade fina	1.1. Desenha todos (16) os elementos corretamente e de forma perceptível	4	4
	1.2. Desenha de 12 a 15 elementos corretamente e de forma perceptível	3	
	1.3. Desenha de 8 a 11 elementos corretamente e de forma perceptível	2	
	1.4. Desenha de 4 a 7 elementos corretamente e de forma perceptível	1	
	1.5. Desenha de 1 a 3 elementos corretamente e de forma perceptível	0,5	
	1.6. Resposta incorreta	0	
2. Lateralidade	2.1. Associa o lado esquerdo do urso corretamente	1	2
	2.2. Associa o lado direito das árvores corretamente	1	
	2.3. Resposta incorreta	0	
3. Orientação espacial	3.1. Desenha duas nuvens afastadas uma da outra	1	2
	3.2. Desenha um sol entre as nuvens	1	
	3.3. Resposta incorreta	0	
4. Números e Operações	4.1. Desenha meia desenha de flores encarnadas	1	2
	4.2. Desenha meia dúzia de flores azuis	1	
	4.3. Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A figura 20 apresenta os resultados obtidos da proposta de atividade elaborada no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na faixa etária dos 5 anos, num grupo de 22 crianças. Esta atividade consistiu em realizar um ditado gráfico, seguindo as instruções dadas por mim.

Figura 20

Resultados da avaliação sobre a proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Numa análise inicial a este gráfico (com base na grelha de correção apresentada no anexo 2), é possível concluir que a maioria do grupo obteve resultados positivos com avaliações que variam entre o Suficiente e o Muito Bom. Embora algumas crianças tenham apresentado mais dificuldades do que outras, o desempenho, num plano geral, foi bastante satisfatório.

A maior percentagem de crianças (36% + 36%, que corresponde a 16 crianças) tiveram uma avaliação de Bom e Muito Bom. Isso permite perceber que uma parte significativa do grupo demonstra um excelente domínio relativamente aos parâmetros que esta atividade avaliou. Podemos também observar que 18 % do grupo (que corresponde a 4 crianças) tiveram a classificação de Suficiente e, por fim, 5% (2 crianças) obtiveram igualmente Insuficiente e Fraco.

Relativamente às duas crianças que não obtiveram uma avaliação positiva, isso deve-se ao facto das mesmas apresentarem grandes dificuldades nas diferentes áreas do saber, precisando de muito apoio e constante apelo a estratégias diferenciadas que as educadoras promovem em todas as suas atividades.

Segundo Francisco (2015), “o educador deve recorrer a materiais adequados e estimulantes (...) tem que ser flexível, isto é, se necessário, fazer um ajustamento do tipo de tarefa a realizar, a fim de reforçar determinados conceitos” (p.14).

No que diz respeito ao primeiro parâmetro de avaliação (motricidade fina), o grupo apresentou resultados muito positivos, acabando com uma média de 3. Percebi assim, que o grupo está muito bem desenvolvido nesta área porque é muito estimulado pela educadora, como pude observar ao longo do período de estágio. Não obstante, ainda há crianças com dificuldade na motricidade fina.

Hanscom (2018) destaca que:

Uma criança com pouca coordenação terá dificuldade em usar as mãos para fazer quase tudo (...) as crianças desenvolvem boas competências de coordenação usando os dedos e as mãos de formas diferentes e desafiantes todos os dias. São necessárias muitas oportunidades para agarrar e manipular objetos de modo a afinar competências. (p.53)

No decorrer da aplicação desta atividade, o grupo esteve sempre empenhado e bastante participativo. É então fundamental existir um ambiente de diálogo, ou seja, comunicação. Repetir as vezes necessárias a proposta de atividade, levou ao sucesso da mesma. De acordo com Silva et al. (2016), “salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.61).

O segundo parâmetro desta atividade pretendia avaliar a lateralidade, e é possível concluir que o grupo revela uma boa noção da mesma, sendo a média do grupo 1,55. De acordo com Balhé (2022), “a lateralização é um processo de aquisição de preferências laterais, de uma das partes simétricas do corpo. Esta contribui para a maturação psicomotora do indivíduo” (p.17). Segundo este autor é essencial que esta seja desenvolvida, pois facilita a realização de tarefas que exigem coordenação e precisão.

O terceiro parâmetro de avaliação desta atividade diz respeito à orientação espacial, e ao analisar a grelha de correção é possível perceber que o grupo apresenta um excelente domínio neste parâmetro, apresentando uma média de 1,73.

Silva et al. (2016) preconizam que esta diz respeito “ao conhecimento do local onde a criança está e como se movimenta no seu meio, isto é, envolve a compreensão das

relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento” (p.80).

É importante desenvolver atividades que estimulem a orientação espacial, sendo fundamental para a aprendizagem, mas também para as vivências das crianças na comunidade.

Analisando o último parâmetro é possível observar que o grupo apresenta um bom conhecimento matemático relativamente ao parâmetro avaliado.

De acordo com Silva et al. (2016), “o desenvolvimento do sentido de número é progressivo, sendo que contar implica saber a sequência numérica, mas também fazer correspondência termo a termo” (p.76). As autoras reforçam ainda que “é através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número” (p.76).

Após a análise detalhada e aprofundada dos resultados da avaliação desta atividade, é possível concluir que o desempenho do grupo foi bastante satisfatório, sendo a média do grupo 7,41 que corresponde a Bom.

3.4. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.4.1. Contextualização da atividade

A seguinte proposta de trabalho (anexo 3) insere-se no Domínio da Matemática e foi desenvolvida com um grupo de 21 crianças, na faixa etária dos 3 anos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de associar a quantidade ao respetivo numeral. Nesta atividade as crianças tinham de contar quantos meios de transporte havia em cada retângulo e colar o devido numeral no espaço, associando assim a devida quantidade.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação desta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação:

1. Motricidade Fina: neste parâmetro pretende avaliar se as crianças pintam as imagens respeitando os contornos. Este parâmetro tem os seguintes critérios:

- 1.1. Pinta todas (6) as imagens respeitando os contornos;
- 1.2. Pinta algumas (1-5) imagens respeitando os contornos;
- 1.3. Resposta incorreta.

2. Associação do numeral à quantidade de imagens: este parâmetro tem como objetivo identificar se as crianças são capazes de associar uma quantidade ao devido algarismo. Este parâmetro tem os seguintes critérios:

- 2.1. Cola corretamente o numeral nas 3 imagens;
- 2.2. Cola corretamente o numeral nas 2 imagens;
- 2.3. Cola corretamente o numeral em 1 imagem;
- 2.4. Resposta incorreta.

3. Orientação espacial: neste parâmetro pretende-se verificar se a criança cola os algarismos nos devidos retângulos de forma ordenada e sem sobreposições. Na atividade foram definidos os seguintes critérios:

- 3.1. Cola as 3 imagens sem sobreposições respeitando o contorno;
- 3.2. Cola as 2 imagens sem sobreposições respeitando o contorno;
- 3.3. Cola 1 imagem sem sobreposições respeitando o contorno;
- 3.4. Resposta incorreta.

Os parâmetros, cotações e critérios de avaliação estão devidamente sistematizados na tabela 11.

Tabela 11

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade do Domínio da Matemática

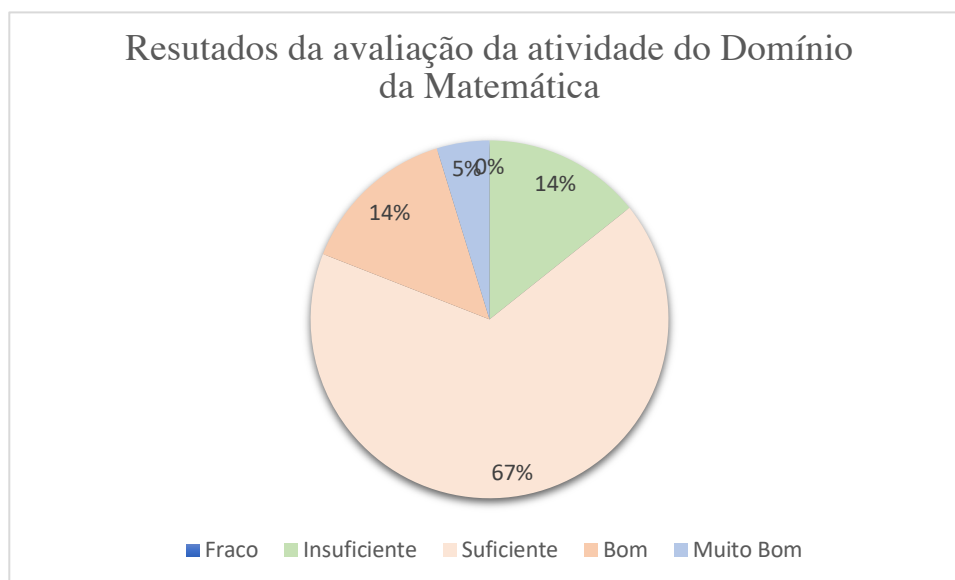
Parâmetros	Critérios de Avaliação	Cotação	
1. Motricidade fina	1.1. Pinta todas (6) as imagens respeitando os contornos	4	4
	1.2. Pinta algumas (1-5) imagens respeitando os contornos	2	
	1.3. Resposta incorreta	0	
2. Associação do numeral à quantidade de imagens	2.1. Cola corretamente o numeral nas 3 imagens	4	4
	2.2. Cola corretamente o numeral nas 2 imagens	3	
	2.3. Cola corretamente o numeral em 1 imagem	2	
	2.4. Resposta incorreta	0	
3. Orientação espacial	3.1. Cola as 3 imagens sem sobreposições respeitando o contorno	2	2
	3.2. Cola as 2 imagens sem sobreposições respeitando o contorno	1,5	
	3.3. Cola 1 imagem sem sobreposições respeitando o contorno	1	
	3.4. Resposta incorreta	0	
			Total: 10

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 21 apresentam-se, através de um gráfico, os resultados que foram obtidos num grupo com 21 crianças de 3 anos, relativamente ao dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática.

Figura 21

Resultados da avaliação sobre a proposta da atividade do Domínio da Matemática



De acordo com o gráfico da figura 21, e com base na grelha de correção (anexo 4), é possível perceber que a maioria das crianças deste grupo obtiveram resultados positivos nesta atividade, apesar de existir ainda uma percentagem mínima de crianças com algumas dificuldades, num plano geral, o grupo obteve resultados satisfatórios.

Analisando de forma mais detalhada o gráfico, verificamos que 67 % do grupo (14 crianças) obteve uma avaliação de Suficiente. Sendo que esta percentagem correspondente a uma grande parte do grupo, podemos afirmar que a maioria teve um resultado satisfatório. Podemos ver que 14% do grupo (3 crianças) alcançou a classificação de Bom, 14 % (3 crianças) obteve Insuficiente e 5 % (1 criança) obteve a classificação de Muito Bom.

Estes resultados demonstram que, embora o grupo apresente um desempenho global aceitável, há áreas específicas, que requerem uma maior atenção. Estas dificuldades, manifestamente mais negativas nos parâmetros 1 e 3, podem ser explicadas pelo facto de o desenvolvimento motor ainda estar numa fase muito inicial para esta faixa

etária, o que reforça a necessidade de promover atividades que estimulem competências motoras finas.

De acordo com Caldeira (2009):

cada criança apresenta o seu desenvolvimento motor próprio, por isso devem ser proporcionadas actividades (ex. jogos) que permitam a motricidade fina e global, de modo a que aprendam a utilizar melhor o seu corpo. A motricidade fina, ao ser trabalhada, permite a manipulação de diversos objectos. (p.137)

Numa análise mais detalhada, podemos observar que no primeiro parâmetro, com a cotação máxima de 4 valores, apenas uma criança os obteve. Sendo que a média do grupo foi de 0, 57 valores, fica demonstrada a dificuldade que o grupo apresenta neste parâmetro.

Tendo como base Luque e Serrano (2015):

O desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e usa ferramentas. A sua maturação faz-se desde o nascimento, numa interação contínua com o desenvolvimento motor global. (p. 15)

Estes mesmos autores destacam que “sem esta competência de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autoestima e a aprendizagem escolar” (p. 20).

No segundo parâmetro desta atividade, apesar das dificuldades apresentadas, o grupo demonstrou um excelente desempenho, o que evidencia, de uma forma geral, uma boa capacidade de reconhecer as quantidades correspondentes aos numerais apresentados. A cotação deste parâmetro é de 4 valores e a média do grupo foi de 3,76 valores como podemos ver na grelha de correção. Embora sejam quantidades ainda pequenas, tendo em conta a faixa etária, é de considerar o progresso e o bom desempenho do grupo.

As crianças desde muito cedo discriminam quantidades apresentando em muitos casos um sentido numérico precoce. Silva et al. (2016) afirmam que “as crianças vão desenvolvendo o sentido de número nas suas experiências de contagem, passam a ser

capazes de pensar em números sem necessidade de os associar a objetos concretos” (p. 76).

No que diz respeito ao último parâmetro, o desempenho geral foi satisfatório. A cotação deste parâmetro foi de 2 valores, e a média do grupo regista 1,5 valores, o que demonstra que esta habilidade está a ser desenvolvida, embora seja importante continuar a trabalhá-la de forma contínua. Reis (2014) refere que “a orientação espacial começa a ser desenvolvida a partir das relações que a criança estabelece com o seu próprio corpo, nomeadamente a sua localização no espaço, tornando-se a si própria como ponto de referência” (p. 15).

Ao analisar de forma cuidada os trabalhos de grupo, muitas crianças ainda colocam os numerais em diferentes posições ou sobrepostos uns aos outros.

Em conclusão, podemos afirmar que, num plano geral, o grupo obteve uma classificação satisfatória. Tendo em conta a faixa etária e as dificuldades apresentadas, o grupo obteve, ainda assim, uma média de 5,83 valores o que corresponde a Suficiente na escala de Likert.

3.5. Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

3.5.1. Contextualização da atividade

A proposta de atividade (anexo 5) referente à Área do Conhecimento do Mundo foi desenvolvida com um grupo de 23 crianças, de 4 anos, com o objetivo de consolidar o ciclo de vida do sapo que tinha sido trabalhado anteriormente e compreender e identificar características distintivas dos seres vivos.

Nesta atividade o grupo tinha de recortar numa tira de imagens, as diferentes fases da metamorfose do sapo. Após o recorte das mesmas, cada criança colaria ordenadamente cada imagem no respetivo quadrado.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para a avaliação desta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação:

1. Associação das imagens às fases de vida do sapo: neste parâmetro, o foco é avaliar se a criança colocou as imagens na ordem correta de acordo com as fases de vida do sapo. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- 1.1. Reconhece corretamente todas (4) as imagens às respectivas fases;
- 1.2. Reconhece corretamente 3 imagens às respectivas fases;
- 1.3. Reconhece corretamente 2 imagens às respectivas fases;
- 1.4. Reconhece corretamente 1 imagem à respectiva fase;
- 1.5. Resposta incorreta.

2. Motricidade fina: este parâmetro pretende avaliar se as crianças são capazes de recortar as imagens pelo tracejado. Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- 2.1. Recorta corretamente todas (4) as imagens;
- 2.2. Recorta corretamente 2 a 3 imagens;
- 2.3. Recorta corretamente 1 imagem;
- 2.4. Resposta incorreta.

3. Orientação espacial: neste parâmetro pretende-se analisar se a criança cola as imagens nos devidos quadrados de forma ordenada e sem sobreposições. Neste parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- 3.1. Cola as imagens sem sobreposições respeitando o contorno;
- 3.2. Resposta incorreta.

Os parâmetros, cotações e critérios de avaliação estão devidamente sistematizados na tabela 12.

Tabela 12

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo

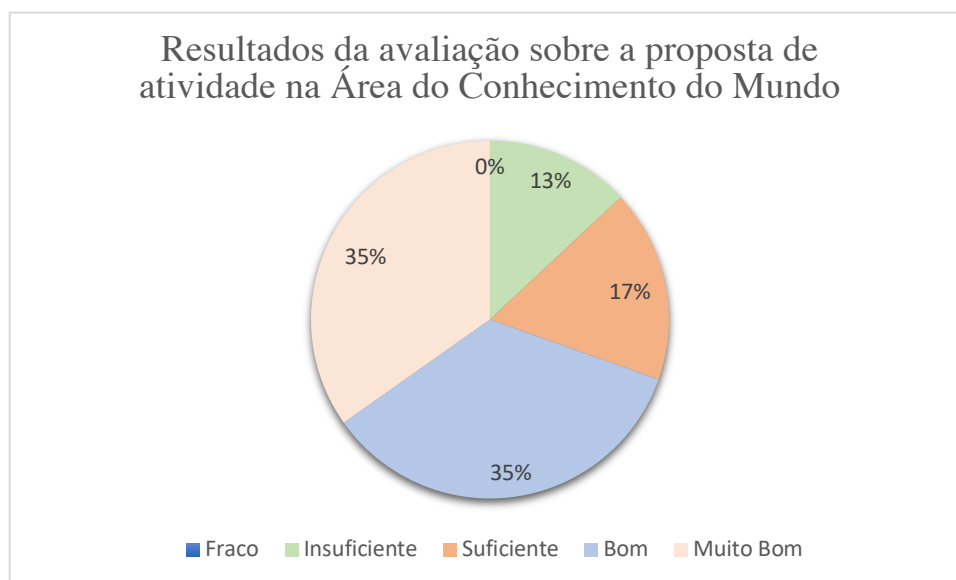
Parâmetros	CrITÉrios de AvaliaÇão	Cotação	
1. Associação das imagens às fases de vida do sapo	1.1. Associa corretamente todas (4) as imagens às respectivas fases	4	4
	1.2. Associa corretamente 3 imagens às respectivas fases	3	
	1.3. Associa corretamente 2 imagens às respectivas fases	2	
	1.4. Associa corretamente 1 imagem à respectiva fase	1	
	1.5. Resposta incorreta	0	
2. Motricidade fina	2.1. Recorta corretamente todas (4) as imagens	4	4
	2.2. Recorta corretamente 2 a 3 imagens	3	
	2.3. Recorta corretamente 1 imagem	2	
	2.4. Resposta incorreta	0	
3. Orientação espacial	3.1. Cola as imagens sem sobreposições, respeitando o contorno	2	2
	3.2. Resposta incorreta	0	
		Total: 10	

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

Na figura 22 apresento, através de um gráfico, e com base na grelha de correção (anexo 6), os resultados que foram obtidos num grupo com 23 crianças de 4 anos, relativamente ao dispositivo de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo.

Figura 22

Resultados da avaliação sobre a proposta de atividade na Área do Conhecimento do Mundo



Ao analisar o gráfico (figura 22), é possível verificar que os resultados variam, sendo que o grupo na sua maioria apresentou um desempenho geral bastante bom.

A maioria das crianças (16 crianças), que correspondente a 35% + 35%, obteve uma avaliação positiva, variando respetivamente entre o Muito bom (8 crianças) e o Bom (8 crianças), demonstrando uma ótima compreensão dos conteúdos trabalhados. Por outro lado, podemos observar que 17% (4 crianças) obtiveram uma avaliação de Suficiente, o que indica um entendimento considerável da atividade realizada, 13% (3 crianças) obtiveram a avaliação de Insuficiente, sinalizando um entendimento baixo da atividade.

Embora a maioria do grupo tenha alcançado resultados positivos, é sempre importante desenvolver um trabalho contínuo sobre os temas abordados.

Tendo por base a grelha de correção, é possível destacar que o grupo realizou com facilidade a proposta de atividade e demonstrou bastante interesse pela temática abordada.

Segundo as Silva et al. (2016):

contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características as suas transformações e as razões por que acontecem. (p.90)

Com os resultados do primeiro parâmetro, podemos constatar que maior parte das crianças demonstrou grande capacidade de associar corretamente as imagens às diferentes fases de vida do sapo, sendo a média deste parâmetro 2,87 valores.

No segundo parâmetro, os resultados evidenciam que algumas crianças ainda não desenvolveram a capacidade do manuseamento preciso da tesoura, revelando assim uma maior dificuldade em recortar as imagens.

Portugal e Laevers (2018) destacam que esta competência “de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requer uma coordenação meticulosa ao nível das mãos e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão” (p.57).

No que diz respeito ao último parâmetro, grande parte do grupo apresenta uma boa capacidade de precisão ao colar as diferentes imagens no espaço delimitado.

É fundamental que se desenvolva a orientação espacial na criança e é importante que o educador tenha consciência do seu papel neste domínio por forma a desenvolver várias atividades que desenvolvam a motricidade fina das crianças.

No decorrer desta atividade, o grupo demonstrou muito agrado na execução das tarefas propostas e revelou sempre bastante curiosidade e vontade de aprender coisas novas.

Luque e Serrano (2015) referem que:

o desenvolvimento global da criança depende da relação que é possível estabelecer entre as características herdadas com as experiências vividas, sendo o ambiente que a rodeia, uma fonte de mudanças constantes, que influência e enriquece as oportunidades para que tudo possa acontecer. (p. 10)

As experiências vividas e as diferentes atividades desenvolvidas estimulam o interesse da criança e moldam e potencializam a sua aprendizagem e crescimento. Assim, o contexto em que a criança está inserida torna-se essencial, oferecendo estímulos e desafios que contribuem para o seu desenvolvimento global.

Em síntese, esta foi uma atividade bastante positiva e bem conseguida, tendo o grupo obtendo resultados muito satisfatórios. A media do grupo foi de 7,61 valores, o que corresponde a Bom na escala utilizada.

Capítulo 4 – Proposta de um Trabalho de Projeto

4.1. Introdução ao tema do projeto

Nos dias que correm, a preservação de ecossistemas é fundamental para a manutenção da vida na terra. Ecossistemas saudáveis fornecem uma variedade de serviços essenciais para os seres humanos e para todas as formas de vida.

Pereira et al. (2009) referem que:

O bem-estar humano e o progresso em direcção a um desenvolvimento sustentável dependem de forma vital de uma melhoria da gestão dos ecossistemas da Terra, de modo a garantir a sua conservação e uso sustentável. As acções humanas estão a diminuir a capacidade de muitos ecossistemas para responder à crescente procura pelos seus serviços. (p.19)

A temática deste projeto “Aventura pelos Ecossistemas Locais”, consiste em estudar e explorar ecossistemas locais como, por exemplo, florestas, rios, lagos, entre outros, e compreender a importância da preservação desses ambientes para o equilíbrio do planeta.

Nos dias de hoje, tem-se assistido a uma maior preocupação face à necessidade de proceder à recuperação dos ecossistemas, bem como a manutenção da biodiversidade (Carmona, 2009).

É notória a necessidade de promover alterações do comportamento do Homem em relação à natureza, promovendo ações tendo em vista um modelo de desenvolvimento sustentável.

Carmona (2009) reforça a sua importância para que as mesmas:

conduzam a uma gestão responsável dos recursos do planeta, de forma a assegurar as necessidades das gerações actuais e de preservar os interesses das gerações futuras, tendo em consideração a compatibilização de práticas económicas e conservacionistas, que surtam efeitos positivos evidentes na qualidade de vida de todos os cidadãos. (p.1)

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), esta temática da educação ambiental está inserida na Área do Conhecimento

do Mundo, mais especificamente na componente Conhecimento do Mundo Físico e Natural, onde se dá grande destaque à valorização do contacto com a natureza, promovendo a consciencialização da preservação do ambiente e dos seus recursos naturais. Para além dessa componente, existem, na área de Formação Pessoal e Social, objetivos relativos ao “respeito e valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro” (p.40).

Explorar os ecossistemas locais é essencial para o desenvolvimento das crianças, ajudando-as a tornarem-se mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e serem defensoras ativas da conservação da natureza.

Carson e Kickbush (2012, como citado em Bento & Portugal, 2016) afirmam que, as crianças ao contactarem com espaços ao ar livre, sentem uma ligação com o mundo e desenvolvem uma relação positiva com o ambiente que as rodeia. Adotando assim “atitudes positivas e pro ativas em relação ao ambiente” (p.92).

O contacto direto e de forma regular por parte das crianças com a natureza é a melhor estratégia para as sensibilizar para os problemas ambientais, sendo crucial proporcionar momentos de aprendizagem na natureza, permitindo que esta seja a fonte de investigação.

A elaboração deste projeto está dividida em três partes fundamentais: a fundamentação teórica, na qual é explicado de forma minuciosa a metodologia de trabalho, assim como a importância do tema escolhido, de seguida o desenvolvimento do projeto e, por último, as considerações finais.

O objetivo deste projeto é trazer uma nova visão às crianças, sobre a variedade de ecossistemas e a biodiversidade que se lhes encontra associada, uma vez que muitas delas desconhecem muitos dos ecossistemas existentes no planeta. O mesmo pretende também, abordar os diferentes ecossistemas locais, oferecendo oportunidades incríveis para as crianças explorarem, aprenderem e se conectarem com a natureza à sua volta.

4.2. Fundamentação teórica

4.2.1. Os ecossistemas

O ambiente em que vivemos tem sofrido, desde as últimas décadas, uma grande onda de degradação. O desafio ambiental está inteiramente ligado à conservação dos recursos existentes no nosso planeta.

A crescente degradação do ambiente reforça a urgência de educar as novas gerações para o consumo consciente dos recursos naturais e a da sua devida preservação.

De acordo com o Decreto-lei n.º 19/2014 de 14 de abril, artigo 2.º:

A política de ambiente visa a efetivação dos direitos ambientais através da promoção do desenvolvimento sustentável, suportada na gestão adequada do ambiente, em particular dos ecossistemas e dos recursos naturais, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade de baixo carbono e uma «economia verde», racional e eficiente na utilização dos recursos naturais, que assegure o bem-estar e a melhoria progressiva da qualidade de vida dos cidadãos.

Pereira et al. (2009) definem ecossistema como sendo

um complexo dinâmico de plantas, animais e comunidades de microrganismos e o meio abiótico envolvente, interagindo como uma unidade funcional. Os seres humanos são uma parte integral dos ecossistemas. Estes fornecem uma variedade enorme de benefícios para as pessoas, incluindo serviços de produção, de regulação, culturais e de suporte. (p.26-28)

Os ecossistemas fornecem inúmeros serviços que são essenciais para a vida humana. Madureira et al. (2013) referem que “os serviços de ecossistema podem definir-se como os benefícios diretos, indiretos e passivos (...) que as populações humanas obtêm dos ecossistemas” (p.21).

Os mesmos autores reforçam a ideia de que entre os serviços dos ecossistemas se contam “por exemplo, os alimentos, as matérias-primas, como a madeira, os serviços

ecológicos, como a regulação da erosão, a estabilidade climática ou resiliência ao fogo, bem como o recreio e lazer ou a inspiração proporcionada pela natureza” (p. 21).

Quando nos referimos aos serviços dos ecossistemas, estes têm como objetivo analisar e quantificar a sua importância para o bem-estar do ser humano. A sua exploração resulta num desenvolvimento económico e em ganhos no bem-estar humano, no entanto, esta também tem resultado na degradação dos ecossistemas naturais e dos serviços que proporcionam.

Seguindo esta linha de pensamento, Reid et al. (2003) referiram as quatro categorias em que os serviços de ecossistemas se encontram divididos, sendo estas, de Suporte, Aprovisionamento, Regulação e Cultura.

Para estes autores, os serviços de Suporte estão ligados a processos naturais necessários para a produção, como o ciclo de nutrientes e a formação do solo. Os serviços de Aprovisionamento, são os produtos provenientes dos ecossistemas, que incluem alimentos. Já os serviços de Regulação, são benefícios que se obtêm da regulação e controlo do ecossistema, incluindo serviços como a purificação do ar, filtragem da água entre outros. Para concluir, os serviços Culturais, abordam experiências e benefícios obtidos em proximidade com a natureza, nomeadamente em atividades de turismo ou contemplação da paisagem.

A educação ambiental, quando inserida devidamente no contexto escolar, principalmente na educação infantil, tem um papel importante no que diz respeito à preservação e conservação do meio ambiente.

Firmino e Vasconcelos (2017) referem que “se desde os primeiros anos de vida, a criança aprender a ter uma consciência ambiental, futuramente estas poderão tornar-se agentes participativos do processo de ensino aprendizagem, em prol do meio ambiente” (p.88).

O educador pode auxiliar na conscientização ambiental pois, quando inseridas nas práticas escolares, fazem com que as crianças reflitam que é extremamente importante preservar e cuidar do ambiente (Firmino & Vasconcelos, 2017, p.88).

Almeida (2022) reforça essa mesma ideia defendendo que:

A educação ambiental, quando trabalhada dentro da educação infantil torna-se uma importante aliada, sendo uma excelente ferramenta na comunicação e na facilitação ao acesso entre família, escola e sociedade, conduzindo informações, conhecimentos e aprendizagens, dos quais,

fazem referência as questões ambientais e a aprendizagem da criança.

(p.13)

É dentro da escola que decorrem discussões e se desenvolvem diversas aprendizagens de temas da atualidade que são de suma importância. Tendo em conta que são temáticas de extrema relevância, é essencial que os professores e educadores estejam aptos e capacitados para os abordar. Virgens (2011) refere que “surge a necessidade de temas “urgentes e complexos” nos quais os professores têm que lidar diariamente com questões voltadas ao meio ambiente” (p.5).

A mesma autora salienta que:

Os professores devem ser capacitados para trabalharem as questões ambientais em sala de aula. Para tanto, devem ser preparados para descodificar as informações que recebem principalmente as ambientais e ajudar os alunos a construir um conhecimento significativo da educação ambiental. (p. 7)

Posto isto, dialogar sobre Ecossistemas é uma necessidade vital em um mundo cada vez mais interconectado e impactado pelas ações humanas.

Embora a intervenção humana nos ecossistemas possa aumentar os benefícios para a comunidade humana, nas últimas décadas, surgiram diversas evidências que mostram os impactos negativos dessas mesmas alterações nos ecossistemas, prejudicando assim o bem-estar humano (Pereira et al., 2009). Os mesmos autores referem também que a degradação dos ecossistemas apresenta várias origens, como a procura excessiva pelos seus serviços, que decorre de opções económicas, de desenvolvimento, demográficas e individuais.

Portanto, compreender e explorar os fatores que promovem alterações nos ecossistemas e nos seus serviços é crucial para planear intervenções que garantam impactos positivos e da melhor forma minimizem os negativos.

4.3. Metodologia do projeto

O trabalho de Projeto é uma forma inovadora de ensino-aprendizagem porém, não é uma modalidade recente. O mesmo é “flexível, capaz de atender a um só tempo aos

interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 49).

O trabalho de projeto está, portanto, centrado nas crianças de forma a promover o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem.

De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2011), “A metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (p.55). Este reúne várias fases que não devem ser consideradas como estanques, mas sim como fases que se interligam entre si devendo existir um fio condutor entre elas (Espada, 2015).

Na realização de um projeto é necessário ter a consciência que “a finalidade de um projeto não é tanto encontrar respostas corretas, mas, essencialmente, aprender mais através da exploração” (Ludovico, 2011, p. 128). Torna-se, portanto, fundamental a realização de trabalhos de projeto na escola que promovam o envolvimento da criança na tomada de decisões, dando ênfase à sua participação.

Espada (2015) reforça que:

(...) o processo de aprendizagem está centrado nos alunos, uma vez que estes escolhem os temas e os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigam e apresentam o produto final. No entanto, o papel do professor torna-se essencial neste processo, uma vez que, cabe ao professor envolver os alunos mas sem esquecer os critérios precisos para avaliar o seu valor e interesse. (p.5)

Em educação, o trabalho de projeto está associado a uma visão da educação, em que as crianças desenvolvem competências essenciais como o pensamento crítico, colaboração e comunicação, em resposta a questões ou problemas com maior ou menor grau de complexidade (Espada, 2015).

4.4. Desenvolvimento do projeto

4.4.1. Problema

Como podemos promover a preservação dos ecossistemas locais, considerando os desafios ambientais atuais, garantindo ao mesmo tempo a sustentabilidade e a qualidade de vida das gerações?

4.4.2. Problemas parcelares

- O que é um ecossistema?
- Como preservar os ecossistemas locais?
- Qual a relação entre a criança e o ambiente?
- Qual o impacto na vida das crianças?
- De que modo a falta de consciencialização sobre a importância dos ecossistemas locais entre as crianças pode afetar a sua capacidade de contribuir para a sua conservação?
- Quais são algumas estratégias para ajudar as crianças a desenvolver uma apreciação pelos ecossistemas locais?
- Qual o papel dos educadores na promoção do envolvimento das crianças em projetos relacionados a ecossistemas?
- O que são serviços dos ecossistemas?

4.4.3. Destinatários

Este projeto destina-se a crianças que frequentam a educação pré-escolar que, compreende a faixa etária dos 3 aos 5 anos, assim como a comunidade escolar e familiar.

4.4.4. Entidades envolvidas

Para a elaboração e execução deste projeto é necessário a cooperação de entidades que contribuam para alcançar o objetivo final, neste caso a empresa “Adventure Park, de volta à floresta”.

Será fulcral o apoio de toda a comunidade escolar, desde a direção da escola aos professores/educadores e funcionários. Os encarregados de educação, familiares e amigos também serão pessoas fundamentais para apoiar as crianças neste projeto.

A participação de todos os intervenientes da comunidade educativa será fundamental para que os resultados deste projeto sejam positivos. Esta participação, ao longo das várias fases deste projeto, dará oportunidade de fortalecer laços entre as crianças e toda a comunidade ao seu redor.

4.4.5. Motivação e negociação

Neste projeto, o foco é sensibilizar e motivar as crianças para a importância que este possui, incentivando-as a refletir, participar e colaborar.

Envolver a comunidade educativa, bem como as entidades externas, é essencial para o sucesso deste projeto. Para que tal seja possível, torna-se fundamental planejar, recolher ideias e sugestões de forma a promover uma maior participação ao longo do mesmo.

Durante esta etapa de motivação e negociação, foram definidas diversas estratégias para cativar as crianças e motivá-las para o projeto.

No âmbito da motivação serão realizadas atividades lúdicas e dinâmicas, bem como visitas de estudo que envolvam a comunidade escolar, de forma a despertar o interesse assim como motivar as crianças para este projeto.

No que diz respeito à negociação, pretende-se que haja diversas pesquisas, destacando a importância de pesquisarem, tornarem-se assim protagonistas no processo de descoberta.

A participação do grupo será negociada por meio de atividades, utilizando o diálogo para fomentar o conhecimento e a exploração do tema.

Ferramentas como vídeos, livros e outros recursos serão empregues para enriquecer a aprendizagem. Serão valorizadas sugestões que a comunidade familiar e as crianças possam apresentar, de forma a manter o interesse e a participação contínua ao longo do projeto.

4.4.6. Objetivos gerais

- Promover a participação ativa da família;
- Promover atividades de exploração;
- Promover a consciencialização ambiental;
- Promover a descoberta;

- Promover a interdisciplinaridade;
- Incentivar a criatividade;
- Desenvolver o trabalho de grupo e a cooperação.

4.4.7. Objetivos específicos

- Identificar ecossistemas locais;
- Conhecer a biodiversidade;
- Realizar atividades de exploração e investigação;
- Explorar diversos ecossistemas.

4.5. Planeamento

1.ª fase: Sensibilização e investigação

Esta fase do projeto destina-se essencialmente à sensibilização e investigação sobre o tema. Pretende-se que as crianças reconheçam a importância do tema, e se sintam motivadas para a investigação.

Em cada grupo será organizado um debate com as crianças de forma a recolher as suas conceções prévias relativamente ao tema deste projeto, assim como perceber as suas opiniões. Nesta etapa, será fundamental focar o interesse em descobrir, para analisar quais os parâmetros essenciais que vão ser trabalhados neste projeto.

De forma a articular saberes com outras áreas do conhecimento, pretende-se desenvolver e estimular as capacidades de concentração de debate entre os grupos.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretende-se trabalhar a leitura de diversos livros que abordem a temática deste projeto, proporcionando às crianças respostas às questões que possam formular, e estimular a sua curiosidade e a vontade de aprender.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, a abordagem ao tema do projeto passará por atividades lúdicas, apresentações em *PowerPoint*, vídeos, entre outros. Estas atividades irão mostrar os diferentes tipos de ecossistemas existentes no nosso planeta, as diferentes espécies que nelas habitam, assim como, saber que a falta de conservação desses ecossistemas afetam o nosso planeta e dos seres vivos que nele habitam.

De acordo com Silva et al. (2016), é essencial alargar a curiosidade das crianças “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem

como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (p. 85).

Esta fase do projeto é de suma importância uma vez que irá fomentar, como já foi referido, a curiosidade das crianças e isso será um ponto de partida importante.

2.ª fase: Trabalho de pesquisa em família

Nesta segunda etapa, irá privilegiar-se a interação das crianças com a comunidade familiar por forma a integrar os mesmos no projeto.

Numa fase inicial, será dada a cada criança, através de um sorteio, um diferente tipo de ecossistema existente. Através da ajuda dos familiares, as crianças devem desenvolver um cartaz que aborde as principais características desse ecossistema, as diferentes espécies que nele habitam, entre outras curiosidades que achem pertinentes.

Com esta atividade, desenvolvem-se diversas competências, tanto na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Subdomínio das Artes visuais, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no Domínio da Matemática. Na realização dos cartazes, as crianças, em família, poderão fazer tabelas e/ou gráficos, assim como legendar imagens o que integra e desenvolve as competências nos domínios referidos.

Com esta participação, após a entrega de todos os cartazes, cada criança deverá apresentar ao grupo o ecossistema escolhido, para que todas fiquem a conhecer melhor as características de cada um.

Após a apresentação de cada ecossistema, será realizado um jogo. A turma é dividida em grupos e terão de responder às questões formuladas, revelando assim aquilo que aprenderam. Com esta atividade, de forma lúdica, conseguir-se-á perceber se as crianças entenderam o tema apresentado e se a mensagem foi bem passada.

Esta estratégia é essencial para devolver a autonomia e o debate uma vez que, após a apresentação de cada ecossistema, serão ouvidas as opiniões dos grupos.

3.ª Fase: “Somos exploradores de ecossistemas locais”

Nesta fase do projeto, tendo em conta as fases iniciais trabalhadas em sala de aula, é crucial explorar alguns dos ecossistemas abordados. A sala de aula é um ambiente valioso para aprender e compreender o mundo à nossa volta, mas é essencial que as crianças tenham a oportunidade de sair para explorar os ecossistemas ao seu redor.

Visitas de estudo a diferentes ecossistemas locais oferecem oportunidades valiosas para as crianças se relacionarem com a natureza. Estas terão a oportunidade de observar e investigar aquilo que pesquisaram anteriormente.

No decorrer do ano letivo serão realizadas algumas visitas de estudo, privilegiando alguns ecossistemas presentes no nosso país. As praias são um bom exemplo disso pela diversidade de seres vivos que podem encontrar. Também os parques e reservas naturais, são locais que oferecem uma grande diversidade de paisagens, montanhas e florestas, rios e praias, estuários e zonas húmidas, serras, bosques, entre outros.

Todas estas realidades proporcionam oportunidades únicas de aprendizagem. O ponto chave desta fase passaria por realizar uma visita de estudo ao “Adventure Park, de volta à floresta”. A empresa que explora este espaço proporciona diferentes atividades, como arborismo, megacircuitos, exploração pela floresta, entre outras muito divertidas e adequadas a todas as idades. Pretendíamos realizar a atividade de “Arborismo”, pois esta experiência de aventura ao ar livre, consiste numa viagem de duas ou três horas ao longo da floresta. Esta é uma aventura com alguns obstáculos fixados em plataformas nas copas das árvores, onde se podem explorar a partir de uma nova perspetiva, sempre com o devido cuidado e acompanhado de um adulto. Com esta visita, as crianças conseguem estabelecer uma ligação maior com a natureza, à medida que exploram a floresta, a sua fauna e flora e ainda se divertirem.

4.º fase: “Aprender a jogar”

Nesta fase, serão realizados diversos jogos ambientais no decorrer do ano letivo. Através de *Peddy-papers*, itinerários, entre outros, as crianças irão realizar percursos ao ar livre, respondendo a desafios e realizando atividades de acordo com aquilo que ao longo do projeto foram aprendendo.

Nesta fase, através do jogo, conseguimos perceber se a ideia do projeto foi transmitida da melhor forma; perceber as opiniões do grupo, o que mais gostaram, o que menos gostaram, e ainda se há espaço para melhorar num projeto futuro.

5.ª Fase: “Exposição do nosso trabalho”

Nesta fase, será realizada uma exposição de grupo, de forma a dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho realizado. Nas bancas onde será realizada a exposição,

para além dos cartazes elaborados, também serão apresentados diferentes materiais que foram sendo recolhidos nas visitas de estudo realizadas.

Com esta exposição, pretendemos proporcionar às crianças uma plataforma para expressarem as suas habilidades e conhecimentos, mostrando ao resto da comunidade escolar e familiar (professores, funcionários, alunos de outros anos de escolaridade, entre outros) os seus trabalhos.

Esta exposição não demonstra somente o resultado final do esforço das crianças, mas também um reflexo da aprendizagem e da criatividade das mesmas.

4.6. Recursos

4.6.1. Recursos materiais

- Projetor e tela para a visualização de *PowerPoint*;
- Transporte para a deslocação das crianças nas visitas de estudo;
- Computadores;
- Materiais artísticos;
- Materiais escolares;
- Livros;
- Recursos já existentes na escola.

4.6.2. Recursos humanos

- Comunidade escolar;
- Encarregados de educação;
- Empresa de transportes;
- Comunidade educativa;
- Comunidade familiar;
- Empresa- “Adventure Park, de volta à floresta”.

4.7. Produtos finais

Depois da realização deste projeto, as experiências que foram vividas devem ser partilhadas como forma de inspiração para outros, bem como, a visualização do que foi realizado. A exposição do produto final será realizada na escola, através de uma exposição do trabalho que foi feito no decorrer do projeto.

Esta exposição promove um ambiente de valorização e reconhecimento, promovendo assim uma cultura de aprendizagens onde todos colaboram.

4.8. Avaliação

4.8.1. Avaliação do processo

A avaliação do processo é crucial para perceber como está a decorrer o projeto. Esta avaliação será realizada de forma contínua, ou seja, ao longo da realização do mesmo.

Com isto, é essencial conversar com o grupo sobre as atividades realizadas, dialogar com as crianças sobre o que aprenderam e o que gostariam de aprender. Partilhar com o grupo o que mais gostaram, assim como, o que menos gostaram.

É importante promover uma discussão face a outras atividades que gostariam de realizar, bem como, as suas opiniões relativamente ao que correu bem/ou não tão bem neste projeto.

4.8.2. Avaliação do produto final

Relativamente à avaliação do produto final, tendo em conta a exposição realizada na escola, será distribuído um breve questionário à comunidade escolar, aos encarregados de educação, de modo a realizarem uma reflexão sobre o projeto e o que poderíamos melhorar num futuro (anexo 7).

De forma a analisar sugestões de melhoria, tanto por parte do grupo como da restante comunidade escolar, será aplicado um simples questionário de satisfação ao grupo, pela educadora (anexo 8).

Em suma, é pertinente analisar se as estratégias utilizadas ao longo do projeto foram eficazes, assim como, quais as dificuldades e sugestões que as crianças gostariam de reforçar e se os objetivos foram ou não atingidos.

4.9. Calendarização

Este projeto irá ser realizado durante todo o ano letivo, tendo como início o mês de setembro e fim no mês de junho.

A tabela 13 apresentada em baixo mostra a calendarização pormenorizada.

Tabela 13*Cronograma da calendarização do projeto*

Projeto: “Aventura pelos ecossistemas locais”	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Motivação/ negociação										
1.ª fase: Sensibilização e investigação										
2.ª fase: Trabalho de pesquisa em família										
3.ª fase: “Somos exploradores de ecossistemas locais”										
4.ª fase: Aprender a jogar										
5.ª fase: “Exposição do nosso trabalho”										
Avaliação do processo										
Avaliação do produto final										

4.10. Considerações finais do projeto

Com a elaboração deste projeto, fica a enorme vontade de o colocar em prática, devido à sua simplicidade e ao seu grande significado. Acredito que colocá-lo em prática seja um grande desafio pessoal e profissional, uma vez que requer muita dedicação e foco.

Este tem como objetivo proporcionar interesse às crianças sobre a temática abordada promovendo, não apenas o conhecimento científico, mas também a consciência ambiental e uma atitude de responsabilidade ecológica, uma vez que, proporciona uma experiência rica e envolvente na preservação e conhecimento dos ecossistemas.

Ao implantar um projeto na escola, o foco será estimular, motivar e criar curiosidade nas crianças para uma melhor compreensão do tema que queremos aprofundar permitindo também serem elas agentes de mudança. Como referem Silva et.

al (2016), “a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (p.11).

Com a implementação deste projeto pretende-se criar momentos de participação, cooperação, partilha de ideias e conhecimentos. A participação ativa das crianças em atividades de exploração irá fomentar a aprendizagem além do ambiente de sala de aula.

A realização deste projeto promove ainda uma relação entre várias áreas do saber, proporcionando assim a interdisciplinaridade.

Em suma, a continuidade e desenvolvimento de projetos como estes são fundamentais para construir um futuro sustentável e harmonioso, tornando as crianças mais conscientes, havendo assim um equilíbrio com a natureza e o que ela nos oferece.

Considerações finais

O meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar foi bastante gratificante e ao mesmo tempo desafiador. Mas chego ao fim com a consciência que todas as fases boas e más foram fundamentais para o meu crescimento como futura profissional e também enquanto pessoa.

A Escola Superior de Educação João de Deus foi a instituição que escolhi para realizar a minha formação académica. Dei início à mesma num Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) em Promoção de Atividades Educativas, Culturais e Sociais. Quando ingressei neste curso estava convicta de que queria continuar a minha formação no ensino superior ingressando na Licenciatura em Educação Básica (LEB). Isso aconteceu efetivamente e depois da LEB ingressei, com bastante orgulho, no Mestrado em Educação Pré-Escolar que chega agora à sua reta final.

No decorrer destes anos, tive a oportunidade de realizar diferentes estágios que foram essenciais para o meu crescimento como futura profissional e permitiram-me obter uma visão mais ampla das diferentes realidades educativas.

Mosqueira e Almeida (2017) referem que:

a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção da identidade profissional. (p.31)

Ao realizar os diferentes estágios em diferentes faixas etárias da Educação Pré-Escolar, a equipa de supervisão pedagógica e os orientadores cooperantes tiveram um papel essencial, uma vez que ajudaram e orientaram todas as minhas atividades e permitiram a reflexão sobre as práticas educativas que implementei.

Segundo Mosqueira e Almeida (2017), estes preconizam que a equipa de supervisão pedagógica deve ajudar os alunos a:

aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem. Para que isso seja possível, é

necessário que este triângulo de relações seja saudável e que exista uma boa comunicação entre todos os intervenientes. (p.32)

Ao longo destes três semestres, foi fulcral receber diversas perspetivas e conselhos da equipa de supervisão de estágio, pois permitiu o meu crescimento pessoal e a oportunidade de melhorar como futura educadora.

Com o *feedback* que recebi tive a oportunidade de refletir e compreender que certas estratégias, ainda que bem planeadas teoricamente, nem sempre correm da melhor forma depois de aplicadas às crianças. Isso deu-me uma visão mais ampla e real de que o ator principal é a criança e as planificações e estratégias devem ser flexíveis para que respondam às suas reais necessidades.

De acordo com Silveira-Botelho, Pereira e Caldeira (2017), “a prática supervisionada reveste-se de muita importância se for adequada e coordenada, contribuindo para uma melhor e maior troca de opiniões, de partilha de informações e orientações comuns entre os diversos intervenientes” (p. 68).

No decorrer do desenvolvimento deste relatório, as limitações foram notórias. Uma das grandes limitações foi a falta de tempo para organizar, planejar e excetuar as diversas atividades planeadas. A pesquisa de literacia científica para a realização deste relatório nem sempre foi fácil, pois por vezes não encontrava a informação que pretendia para um determinado tema ou conceito que desenvolvi ao longo do meu estágio profissional.

Apesar das limitações, sinto-me concretizada, feliz e acima de tudo orgulhosa por tudo o que conquistei. Estou convicta de que a aprendizagem e a formação contínua será sempre constante na minha vida profissional. Pretendo continuar a procurar saber mais, porque “a formação continua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais” (Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), artigo 38 n.º 2).

Ao concluir este Relatório de Estágio são várias as emoções que transparecem. Sinto que no decorrer destes anos aprendi e evolui imenso. Tenho a certeza que no futuro irei pôr em prática tudo aquilo que aprendi e desenvolvi. Levo no meu coração tudo aquilo que esta formação me proporcionou. Sei que vou dar o melhor de mim às crianças e por mais desafios e dificuldades que surjam, sei que com amor e dedicação tudo se torna mais fácil.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.
- Almeida, T., J. (2022). *Educação ambiental começa na educação infantil*. Universidade do Rio Grande do Sul.
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256627/001165866.pdf?sequence=1>
- Alves, P. M., & Kelete, M., J. (Orgs.) (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.
- Araújo, R. M. F., (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/8344/1/Tese%20%28documento%20definitivo%29%202015%20Filomena%20Araujo.pdf>
- Assis, A., M., M., C., A. (2020). *Caracterização química de impressões digitais humanas por ft-ms: Aplicações forenses*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/49751>
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.
- Balhé, N., V., V., I., A. (2022). *Preferência manual em crianças de 12 e 24 meses*. [Tese de mestrado, Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43953/1/ANA_BALHE.pdf
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>

- Borges, F., D., T., Oliveira, S., G., Borges, A., R., J., & Rodrigues, C., M. (2021). Os blocos lógicos na educação infantil: teoria e prática. *Cadernos da Fucamp*, 20, 165-181.
- Caiado, S., P., A. (2012). *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. [Tese de doutoramento, Instituto de Psicologia].
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08022013-110544/publico/caiado_do_corrigida.pdf
- Caldeira, M. F., Pereira, P., & Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação Para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Caldeira, M. F. T. H. S. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2240>
- Carmona, R. (2009). *Educação, infância e ambiente: os saberes das crianças sobre os direitos ambientais*. [Tese de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório digital da Ubi.
https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2549/1/Dissertação_R.C..pdf
- Castilho, M. M. A., (2011). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5894/3/ulsd062287_td_tese.pdf
- Carvalho, A., J., L. (2014). *E-circuito em guimarães: uma experiência de mobile learning com alunos do 9.º ano*. Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18133/1/203017633.pdf>
- Circular n. º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-lei n.º 19/2014, de 14 de abril (Bases da política de ambiente).

Dias, S., I., M. (2009). *Promoção de competências na educação*. Indea.

Espada, C. M. C. (2015). *O Trabalho de projeto no jardim de infância*. [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Beja].

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

Ferreira, R., C., S. (2014). *Trabalho prático em biologia e geologia no ensino secundário*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15495/1/ulsd069403_td_Silvia_Ferreira.pdf

Filgueiras, M. S. C. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil*. Universidade Aberta.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1575/1/Marta%20Filgueiras.pdf>

Firmino, V., & Vasconcelos, A. (2017). Práticas de educação ambiental no ensino infantil: o trabalho da escola prof.^a Áurea Melo Zamor em aracaju-se. *Revista Sergipana da Educação Ambiental*, 4, 87-95.

Francisco, L., D., H., S. (2015). *Quais as estratégias de intervenção a utilizar em crianças nee, no desenvolvimento da autonomia em ambiente pré-escolar*. [Tese de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21558/1/tese%20concluida.pdf>

Gaspar, P. M. D., (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf>

- Guerra, E. I. F., (2011). *A avaliação e os seus intervenientes*. [Tese de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9952/1/Dissertação%20de%20Mestrado%20Eloisa%20Guerra.pdf>
- Hanscom, J., A. (2018). *Descalços e felizes*. Livros Horizonte.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Lopes, J., & Silva, H., S. (2016). *50 técnicas da avaliação formativa*. Lidel.
- Lopes, M. F. C. V. (2021). *A perceção dos alunos sobre o feedback dos professores*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50366/1/ulsd737098_td_Maria_Lopes.pdf
- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto da prática de ensino supervisionada*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14091/1/Olga%20Ludovico%20-Tese%20Final%20-.pdf>
- Luque & Serrano, P. (2015). *A Criança e a motricidade fina - desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.
- Madureira, L., Magalhães, P., Silva, P., Marinho, C., & Oliveira, R. (2013). Economia dos serviços de ecossistema — *Um guia para conhecer e valorizar serviços de agroecossistemas em áreas protegidas de montanha*. Quercus – Associação Nacional de Conservação da Natureza. <https://saveserradaestrela.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/madureira-et-al-2013-economia-dos-servicos-de-ecossistema.pdf>

- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2006). *O educador como prático reflexivo*.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Martins, M., I., P, Veiga, M., L, Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Viera, R., M., Rodrigues, A., V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. (2.º edição). Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf
- Medeiro, J., & Cortez, M. (2018). Gestão das emoções na sala de aula. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 80-89.
- Mendonça, M. E. N., (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. [Tese de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/entities/publication/5ad6daf1-8c78-47ce-910b-7e292d1ef0b6>
- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade*. Universidade de Aveiro.
- Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 29-43.
- Neves, F., L. (2015). *Atividades de ciências no jardim de infância- estudo sobre o desenvolvimento profissional dos educadores*. [Tese de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança.
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/16182/1/STP_Dissertação_Luís%20Filipe_MEC_2015.pdf

- Nogueira, V. L. T. M. (2015). *A importância do desenho – Em alunos com necessidades educativas especiais*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14394/1/VeraNogueira.pdf>
- Oliveira – Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto Editora.
- Pacheco, A. J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Pereira, H., Domingos, T., Vicente, L., & Proença, V. (2009). *Ecosistemas e bem-estar humano*. Escolar editora.
https://www.isa.ulisboa.pt/inbio/theoeco/publications/Pereira_2009_Ecosistemas.pdf
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Reid, V. W., Mooney, A. H., Cropper, A., Capistrano, D., Carpenter, R. S., Chopra, K., Dasgupta, P., Dietz, T., Duraiappah, k. A., Hassan, R., Kasperson, R., Leemans, R., May, M. R., McMichael, T., Pingali, P., Samper, C., Scholes, R., Watson, T. R., Zakri, W., Shidong, Z., ... Zurek, B. M. (2003). *Relatório-síntese da avaliação ecossistêmica do milênio*, 1-57.
<https://www.millenniumassessment.org/documents/document.446.aspx.pdf>
- Reis, A., F., M. (2014). *A importância do jogo no processo educativo de crianças com perturbação hiperativa com défice de atenção*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14430/1/Maria%20de%20Fátima%20Reis.pdf>

- Reis, O., P., C. (2014). *O desenvolvimento do sentido espacial no pré-escolar*. [Tese de mestrado, Instituto politécnico de leiria]. Repositório IC-Online. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1559/1/Sentido%20espacial.pdf>
- Ribeiro, L. X. (2022). *O papel das artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil, segundo a percepção de educadores de infância*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42522/1/LUCY_RIBEIRO.pdf
- Rocha, J. B., Basso, N. R. S., & Borges, R. M. R. (2015). *Transdisciplinaridade: A natureza íntima da educação científica*. Edipucrs – Editora universitária da Pucrs. [https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11835/2/Transdisciplinaridade A natureza intima da educacao cientifica.pdf](https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11835/2/Transdisciplinaridade_A_natureza_intima_da_educacao_cientifica.pdf)
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus – Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Santos, M. A. M. S. (2007). *Gestão de sala de aula- Crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. [Tese Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Edições Colibri.

- Silva, I., (Coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Sil, V. M. C. (2008). *Estratégias pedagógicas no ensino de alunos em risco de insucesso escolar: Estudo com professores do ensino básico*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
<https://issuu.com/luiz/docs/name01e854>
- Soares, N. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Souza, A. S. (2021). *O lúdico na prática pedagógica: O desenvolvimento e aprendizagem das crianças das escolas públicas do município de São Luís Gonzaga Maranhão – Brasil*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.
- Teixeira, A., F., A. (2011). *Investigando a linguagem: consciência fonológica*. [Tese de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
- Vaz, M. M. C. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa].
 Repositório da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6304/1/ulfpie040053_tm.pdf
- Virgens, R. (2011). *A educação ambiental no ambiente escolar*. Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás.
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1753/1/2011_RutedeAlmeidaVirgens.pdf
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

Anexos

Anexo 1

Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e
Abordagem à Escrita – 5 anos



Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

“Ditado Gráfico”



1. Numa bela manhã de Outono, o urso foi visitar o seu amigo. Ao lá chegar encontrou uma bela casa com um grande quintal muito colorido.
 - 1.1. Desenha o urso do lado esquerdo da casa;
 - 1.2. Desenha um par de árvores do lado direito da casa;
 - 1.3. Dentro do vaso do lado esquerdo desenha meia dezena de flores encarnadas e do lado direito meia dúzia de flores azuis;
 - 1.4. Em cima da casa desenha 2 nuvens afastadas uma da outra;
 - 1.5. Desenha entre as nuvens um sol;
2. Pinta a teu gosto a casa.

Nome: _____

Data: ____/____/____

Anexo 2

Grelha de correção dos resultados da proposta de atividade do
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita — 5 anos

Parâmetros	1. Motricidade fina						2. Lateralidade			3. Orientação espacial			4. Número e Operações			Total	Resultados da Avaliação
CrITÉrios	1.1.	1.2.	1.3.	1.4	1.5	1.6	2.1.	2.2.	2.3	3.1	3.2	3.3.	4.1.	4.2	4.3		
Cotações	4	3	2	1	0,5	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	10	
C1	-	3	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	0	6	Suficiente
C2	-	-	2	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	0	5	Suficiente
C3	4	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	1	-	-	8	Bom
C4	-	3	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	1	1	-	8	Bom
C5	-	-	2	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	-	-	7	Bom
C6	4	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	8	Bom
C7	4	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	1	-	9	Muito Bom
C8	-	-	-	-	0,5	-	-	-	0	-	-	0	1	1	-	2,5	Fraco
C9	-	3	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	9	Muito Bom
C10	4	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	0	7	Bom
C11	4	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	10	Muito Bom
C12	-	3	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	9	Muito Bom
C13	-	3	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	-	-	0	4	Insuficiente
C14	-	-	-	1	-	-	1	1	-	1	1	-	-	-	0	5	Suficiente
C15	4	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	1	-	8	Bom
C16	4	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	-	-	9	Muito Bom
C17	4	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	10	Muito Bom
C18	4	-	-	-	-	-	-	-	0	1	1	-	1	1	-	8	Bom
C19	-	-	2	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	1	-	7	Bom
C20	4	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	-	-	9	Muito Bom
C21	-	3	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	9	Muito Bom
C22	-	-	-	-	0,5	-	1	1	-	1	1	-	-	1	-	5,5	Suficiente
Média	3						1,55			1,73			1,14			7,41	Bom

Anexo 3

Proposta de atividade do Domínio da Matemática – 3 anos

Domínio da Matemática – 3 anos

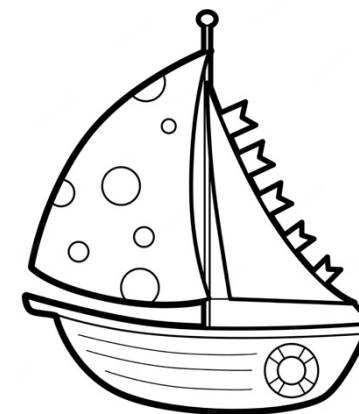
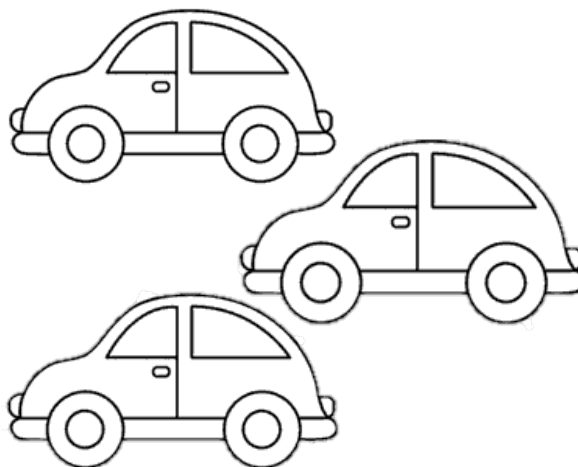
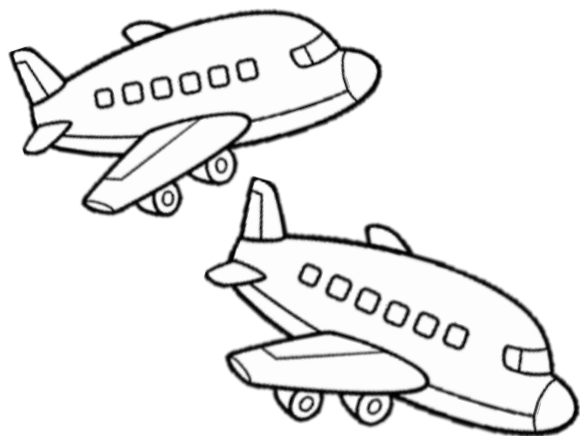
Os meios de transportes



Nome: _____

Data: _____

1. Cola o algarismo de acordo com a quantidade de cada meio de transporte.
2. Pinta os meios de transporte.



Anexo 4

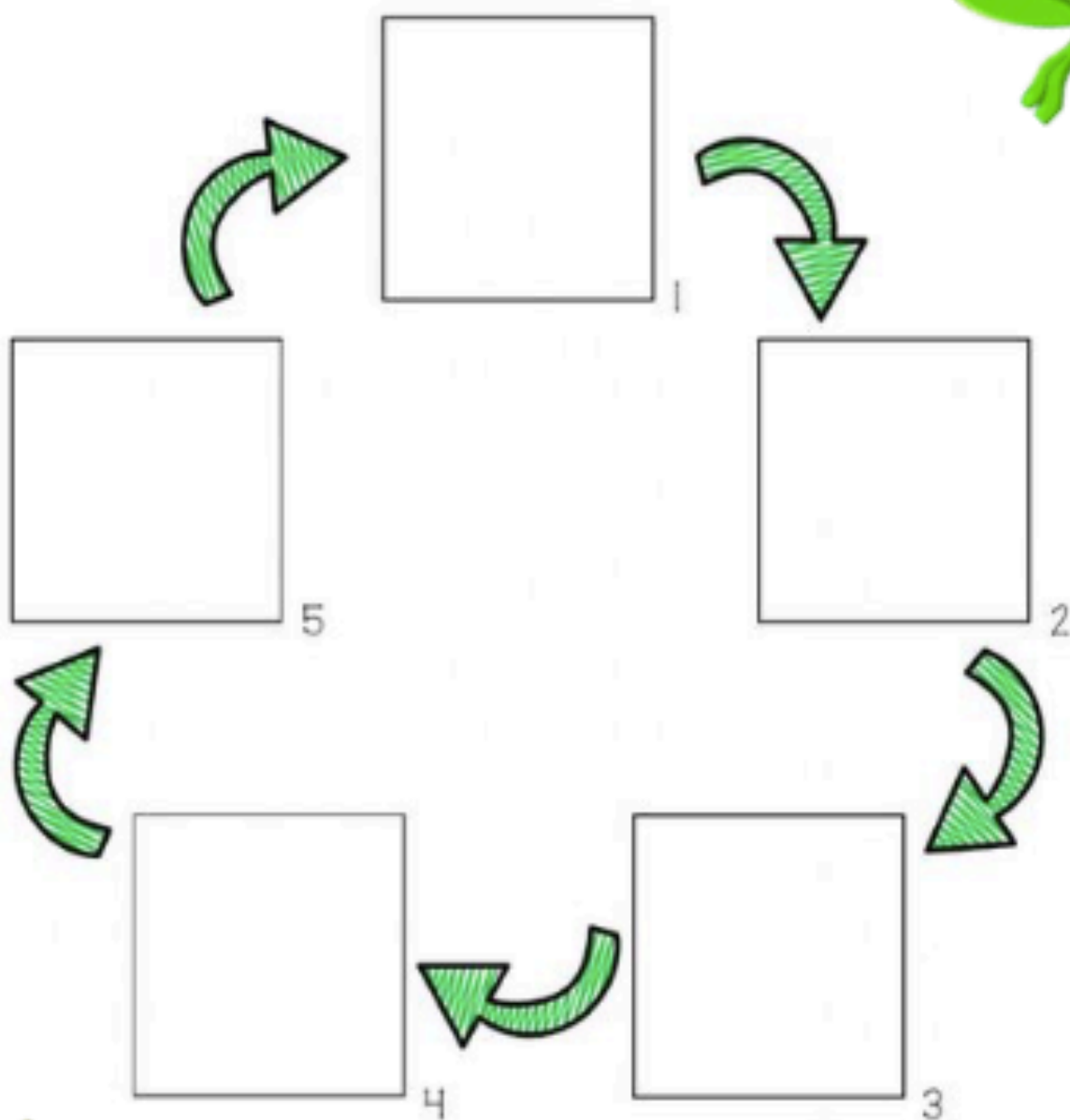
Grelha de correção dos resultados da proposta de atividade do
Domínio da Matemática— 3 anos

Parâmetros	1. Motricidade fina			2. Associação do numeral à quantidade de imagens				3. Orientação espacial				Total	Resultados da Avaliação
Crêterios	1.1	1.2.	1.3.	2.1	2.2.	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4		
Cotações	4	2	0	4	3	2	0	2	1,5	1	0	10	
C1	-	-	0	4	-	-	-	-	-	-	0	4	Insuficiente
C2	-	2	-	-	-	-	0	-	1,5	-	-	3,5	Insuficiente
C3	4	-	-	4	-	-	-	-	1,5	-	-	9,5	Muito Bom
C4	-	2	-	-	3	-	-	2	-	-	-	7	Bom
C5	-	-	0	4	-	-	-	-	-	1	-	5	Suficiente
C6	-	-	0	4	-	-	-	-	1,5	-	-	5,5	Suficiente
C7	-	-	0	4	-	-	-	-	1,5	-	-	5,5	Suficiente
C8	-	-	0	4	-	-	-	2	-	-	-	6	Suficiente
C9	-	-	0	4	-	-	-	2	-	-	-	6	Suficiente
C10	-	-	0	4	-	-	-	-	-	1	-	5	Suficiente
C11	-	-	0	4	-	-	-	-	-	-	0	4	Insuficiente
C12	-	-	0	4	-	-	-	2	-	-	-	6	Suficiente
C13	-	2	-	4	-	-	-	2	-	-	-	8	Bom
C14	-	2	-	4	-	-	-	2	-	-	-	8	Bom
C15	-	-	0	4	-	-	-	2	-	-	-	6	Suficiente
C16	-	-	0	4	-	-	-	2	-	-	-	6	Suficiente
C17	-	-	0	4	-	-	-	-	1,5	-	-	5,5	Suficiente
C18	-	-	0	4	-	-	-	2	-	-	-	6	Suficiente
C19	-	-	0	4	-	-	-	-	1,5	-	-	5,5	Suficiente
C20	-	-	0	4	-	-	-	-	-	1	-	5	Suficiente
C21	-	-	0	4	-	-	-	-	1,5	-	-	5,5	Suficiente
Média	0,57			3,76				1,5				5,83	Suficiente

Anexo 5

Proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo – 4
anos

Ciclo de vida do Sapo



Nome: _____

Data: ____/____/____

Anexo 6

Grelha de correção dos resultados da proposta de atividade da
Área do Conhecimento do Mundo— 4 anos

Parâmetros	1. Associação das imagens às fases de vida do sapo					2. Motricidade fina				3. Orientação espacial		Total	Resultados da Avaliação
Critérios	1.1.	1.2.	1.3.	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3.	2.4	3.1	3.2		
Cotações	4	3	2	1	0	4	3	2	0	2	0		
C1	-	3	-	-	-	-	3	-	0	-	0	6	Suficiente
C2	-	-	2	-	-	-	-	-	0	2	-	4	Insuficiente
C3	-	-	2	-	-	4	-	-	-	2	-	8	Bom
C4	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	0	7	Bom
C5	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Muito Bom
C6	4	-	-	-	-	-	3	-	-	2	-	9	Muito Bom
C7	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Bom
C8	-	-	2	-	-	-	3	-	-	-	0	5	Suficiente
C9	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Muito Bom
C10	-	-	2	-	-	4	-	-	-	2	-	8	Bom
C11	-	-	-	1	-	-	-	2	0	-	0	3	Insuficiente
C12	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Muito Bom
C13	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	0	6	Suficiente
C14	-	3	-	-	-	4	-	-	-	2	-	9	Muito Bom
C15	-	3	-	-	-	-	3	-	-	2	-	8	Bom
C16	-	-	2	-	-	4	-	-	-	2	-	8	Bom
C17	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Muito Bom
C18	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Muito Bom
C19	-	-	-	-	0	-	3	-	-	-	0	3	Insuficiente
C20	4	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	10	Muito Bom
C21	-	3	-	-	-	-	-	2	-	2	-	7	Bom
C22	-	3	-	-	-	-	3	-	-	-	0	6	Suficiente
C23	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	8	Bom
Média	2,87					3,17				1,39		7,61	Bom

Anexo 7

Inquérito de satisfação para a comunidade escolar e encarregados
de educação

Inquérito de satisfação para a comunidade escolar e encarregados de educação

Projeto: Aventura pelos ecossistemas locais

1. Preencha com uma cruz (X) a seguinte tabela de acordo com a sua opinião relativamente ao projeto realizado.

	Sim	Nem sempre	Não
Acha a implementação deste tipo de projetos importantes?			
Sentiu que o seu educando sentiu-se motivado ao longo do projeto?			
Considera este projeto viável?			
Este projeto atendeu às suas expectativas?			
O projeto contribuiu para melhorar a interação e colaboração com a comunidade escolar?			
O suporte fornecido durante o projeto foi adequado?			
O projeto trouxe benefícios para a comunidade escolar?			

2. Responda de forma objetiva as questões abaixo.

- a) Quais os aspetos que considera positivos e negativos deste projeto?

- b) Que sugestões considera pertinentes para futuros projetos ou para melhorar este projeto em específico?

Anexo 8

Inquérito de satisfação do projeto para as crianças

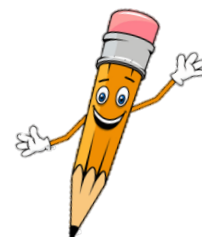


Inquérito de satisfação do projeto para as crianças

1. Preenche com uma cruz (X) as seguintes questões, tendo em conta a tua opinião.

			
Gostaste de participar neste projeto?			
Aprendeste coisas novas?			
O projeto foi divertido?			
Gostaste das atividades que foram desenvolvidas?			
Gostaste da exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto?			

2. Com ajuda do/a educador/a, responde às seguintes questões:



- a) O que mais gostaste no projeto?

- b) O que menos gostaste?
