

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

I, II E III

Vanessa Sousa Brazão de Barros

Lisboa, fevereiro de 2021

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

I, II E III

Vanessa Sousa Brazão de Barros

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar,
sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, fevereiro de 2021



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Maria Violante Carraco Ferreira Coelho Pereira de Magalhães.....

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

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Vanessa Sousa Brazão de Barros.....

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, 17 de fevereiro de 20 21

O/A Orientador/a



(Assinatura)

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido exigiu esforço, dedicação, resiliência e ânimo, mas chego agora ao fim de uma grande e importante etapa na minha vida. Com o término do meu percurso acadêmico, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que de alguma forma me auxiliaram e encorajaram ao longo do mesmo.

Uma vez li uma frase de um autor desconhecido que para mim fez todo o sentido: “Uma família feliz é um refúgio que prevalece de pé, mesmo quando as maiores tempestades passam pelas nossas vidas”. Por isso mesmo, agradeço carinhosamente à minha família que foi um grande suporte em todos os momentos e quem me permitiu conquistar o sonho de ser educadora.

Como acredito que família não são apenas aqueles que têm o mesmo sangue, mas são também aqueles que escolhi para a minha vida, quero agradecer ternurosamente aos amigos que me apoiaram e ajudaram nos momentos difíceis, bem como celebraram comigo as minhas vitórias.

Obrigada ao Nuno, pelo carinho, compreensão, força e ajuda infindável. A tua presença foi um alento nos dias mais desafiantes.

Agradeço ainda com muito apreço a toda a comunidade escolar da Escola Superior de Educação João de Deus. Desde as funcionárias sempre prestáveis e carinhosas, aos professores que além de ensinar também foram amigos. Um agradecimento muito especial à minha orientadora Professora Doutora Violante Magalhães e ao Professor Doutor José Maria de Almeida pelo tempo precioso que me disponibilizaram e pelo apoio imprescindível que me forneceram ao longo da realização deste Relatório.

Também considero essencial agradecer a todas as educadoras cooperantes pelos conhecimentos transmitidos e pela colaboração constante. Sinto-me também muito grata por todas as crianças maravilhosas que passaram por mim, deixando um pouco da sua doçura e trazendo-me ainda mais certeza de que esta é a profissão que deixa o meu coração feliz.

Obrigada meu Deus por permitires tudo isto e por me teres sustentado até aqui.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional contém informações sobre vários momentos ocorridos e aprendizagens adquiridas ao longo das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu entre setembro de 2019 e fevereiro de 2021. Este Relatório encontra-se dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo destina-se à narrativa de dez relatos de estágio profissional, que correspondem àquilo que observei e presenciei durante o mesmo. Três deles são atividades que foram realizadas por mim; as restantes pelas profissionais de educação das escolas onde estive inserida e pela minha colega de estágio. Completo cada relato, realizando algumas reflexões sobre essas práticas, fundamentando-as com recurso a autores distintos.

O segundo capítulo contém seis planificações de atividades e propostas de trabalho, elaboradas por mim durante o Estágio Profissional. Ao longo do mesmo, farei a descrição das estratégias e recursos que escolhi, assim como algumas observações que justificarei com base em conceitos de diversos autores.

O terceiro capítulo é composto por dispositivos de avaliação que apliquei a grupos de Educação Pré-Escolar, antecidos de uma breve introdução sobre a importância da avaliação. Apresento parâmetros e critérios dos dispositivos de avaliação, a avaliação e a análise, devidamente fundamentada, das aprendizagens realizadas pelas crianças, durante as atividades concretizadas.

O quarto capítulo apresenta um projeto que tem por nome *Família Detetive*, em que o principal objetivo é aumentar o tempo de qualidade entre as crianças e os seus familiares, bem como promover atitudes de preservação do ambiente.

Termino o Relatório apresentando uma reflexão sobre o meu percurso durante o mestrado, sobre as dificuldades e desafios que enfrentei e ainda sobre a importância do estágio profissional. Também apresento as referências bibliográficas que utilizei durante a realização deste Relatório, bem como todos os anexos.

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

ABSTRACT

This Professional Internship Report contains information about several moments occurred and learning acquired during the I, II and III Professional Internship curricular units of the Master in Pre-School Education, which took place between September 2019 and February 2021. This report is divided in four chapters.

The first chapter is intended to the narrative of ten professional internship reports, which correspond to what I observed and witnessed during the same. Three of them are activities that were carried out by me; the rest of them by the school education professionals where I was inserted and by my internship colleague. I complete each report, making some reflections about these practices, substantiating them using different authors.

The second chapter contains six activity plans and work proposals elaborated by me during the Professional Internship. Throughout it, I will describe the strategies and resources I have chosen, as well as some observations that I will justify based on concepts from different authors.

The third chapter is composed of evaluation devices that I applied to Pre-School Education groups, preceded by a brief introduction about the importance of evaluation. I present parameters and criteria of the evaluation devices, the assessment and the reasoned analysis of the learning carried out by the children, during the activities.

The fourth chapter presents a project named *Detective Family*, which the main objective is to increase the quality time among children and their families, as well as promote attitudes of environmental preservation.

I finish the report by presenting a reflection about my journey during my master's degree, about the difficulties and challenges I faced and also about the importance of the professional internship. I also present the bibliographical references that I used during the realization of this report, as well as all the annexes.

Keywords: Professional Internship; Pre-School Education; Evaluation; Planning; Project.

ÍNDICE GERAL

	pág.
Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XII
Introdução	1
Identificação e contextualização do estágio profissional	2
Calendarização e cronograma	4
Capítulo 1 – Relatos de estágio	6
1.1 Relatos de estágio	6
1.1.1 Grupo de 3 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	6
1.1.2 Grupo de 3 anos – Domínio da Matemática	8
1.1.3 Grupo de 3 anos – Área do Conhecimento do Mundo	11
1.1.4 Grupo de 4 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	13
1.1.5 Grupo de 4 anos – Domínio da Matemática	15
1.1.6 Grupo de 4 anos – Área do Conhecimento do Mundo	18
1.1.7 Grupo de 5 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	20
1.1.8 Grupo de 5 anos – Domínio da Matemática	23
1.1.9 Grupo de 5 anos – Área do Conhecimento do Mundo	26
1.1.10 Grupo de 5 anos – Visita de Estudo	29
Capítulo 2 – Planificações	32
2.1 Fundamentação teórica	32
2.2 Planificações em quadro	34
2.2.1 Atividade no Domínio da Matemática (3 anos)	34

2.2.2 Atividade na Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)	37
2.2.3 Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)	40
2.2.4 Atividade na Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)	42
2.2.5 Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	45
2.2.6 Atividade do Domínio da Matemática (5 anos)	47
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	51
3.1 Fundamentação teórica	51
3.2 Avaliação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	54
3.2.1 Contextualização da atividade	54
3.2.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	54
3.2.3 Apresentação e análise dos resultados	55
3.3 Avaliação ativ. do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	57
3.3.1 Contextualização da atividade	57
3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	57
3.3.3 Apresentação e análise dos resultados	60
3.4 Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	62
3.4.1 Contextualização da atividade	62
3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	62
3.4.3 Apresentação e análise dos resultados	64
Capítulo 4 – Projeto <i>Família Detetive</i>	67
4.1 Fundamentação teórica	68
4.2 Desenvolvimento do projeto	72
4.2.1 Problema	72

4.2.2 Destinatários	73
4.2.3 Entidades envolvidas	73
4.2.4 Motivação e negociação	73
4.2.5 Objetivos	74
4.2.6 Planeamento	75
4.2.7 Recursos	78
4.2.8 Produtos finais	78
4.2.9 Avaliação	79
4.2.10 Calendarização	80
4.3 Considerações finais do projeto	80
Reflexão final	82
Referências Bibliográficas	84
Anexos	96
Anexo 1 – Proposta de atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	
Anexo 2 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Domínio da Matemática (3 anos)	
Anexo 3 – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	
Anexo 4 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	
Anexo 5 – Proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	
Anexo 6 – Grelha de correção dos resultados da proposta de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	
Anexo 7 – Tabela de avaliação do grau de satisfação dos familiares quanto à prestação do/a educador/a	

ÍNDICE DE QUADROS

	pág.
Quadro 1– Cronograma de Estágio Profissional I, II e III	5
Quadro 2 – Planificação de atividade no Domínio da Matemática (3 anos)	34
Quadro 3 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)	37
Quadro 4 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)	40
Quadro 5 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)	43
Quadro 6 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)	45
Quadro 7 – Planificação de atividade no Domínio da Matemática (5 anos)	48
Quadro 8 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)	55
Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita (5 anos)	59
Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)	64
Quadro 11 – Calendarização do projeto Família Detetive	80

ÍNDICE DE FIGURAS

	pág.
Figura 1 – Cenário da História “ <i>Agora não, Dona Loba!</i> ”	6
Figura 2 – Tapete com figuras geométricas	9
Figura 3 – Criança a fazer a correspondência da peça	9
Figura 4 – <i>Kiko, o dentinho de leite</i> , de Manuela Mota Ribeiro	11
Figura 5 – Boca, escova de dentes e bactérias/cáries	12
Figura 6 – Proposta de atividade	12
Figura 7 – <i>O Coelho Branco</i> , de António Torrado	14
Figura 8 – 3.º Dom de Fröebel	16
Figura 9 – Fantocheiro de imagens	20
Figura 10 – <i>Cartilha Maternal</i>	21
Figura 11 – Escada crescente do material <i>Cuisenaire</i>	24
Figura 12 – Gráfico grande, exposto no quadro	24
Figura 13 – Proposta de trabalho com gráfico, realizada por uma criança	24
Figura 14 – Tarte de maçã confeccionada pelo grupo, antes de ir para o forno	25
Figura 15 – Manipulação de um cristal de sal	27
Figura 16 – Experiência para criar cristais de sal	28
Figura 17 – Realização de uma bola de pão	29
Figura 18 – Contacto com um animal	30
Figura 19 – Passeio pelo pomar da Quinta	30
Figura 20 – Atividade sobre figuras geométricas	37

Figura 21 – Crianças a construir o boneco geométrico	37
Figura 22 – Roupeiro com peças de vestuário e coroas de tempo frio e de tempo quente	39
Figura 23 – Prédio dos animais	47
Figura 24 – Correspondências entre palavras que rimam	47
Figura 25 – Itinerário em grande dimensão no quadro	50
Figura 26 – Crianças a realizar o itinerário na proposta de trabalho	50
Figura 27 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática	56
Figura 28 – Realização da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	60
Figura 29 – Realização da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	64

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio Profissional foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, entre 2019-2021.

O principal objetivo deste Relatório é apresentar aquilo que tive a oportunidade de observar e experienciar, enquanto estagiária, ao longo destas unidades curriculares. Considero o estágio profissional uma ferramenta essencial durante o processo de aprendizagem, porque, tal como Cabral (2014, p. 65), acredito que “há coisas que têm de ser ensinadas mas a grande maioria daquilo que é verdadeiramente relevante só pode ser aprendido. E aprende-se fazendo”. É, portanto, através da experiência prática (obviamente conciliada com a teoria interiorizada) que mais eficazmente se aprende. O estágio é, assim, um meio de aprendizagem que permite e proporciona uma melhor preparação a futuros profissionais, de modo a conseguirem enfrentar os desafios diários desta exigente profissão.

É nestes momentos práticos, em que vivenciamos a rotina de uma escola e das crianças, que temos a possibilidade de ir criando o nosso perfil de educadores; e é com as diversas experiências e interações que adquirimos novas e importantes competências, fulcrais no nosso futuro profissional. Alonso e Roldão (2005, p. 29) afirmam que, durante este percurso, “adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade”.

Creio também ser essencial uma reflexão sobre a interligação da prática pedagógica com a teoria ensinada. É importante saber observar, interiorizar e refletir sobre tudo aquilo que nos é ensinado ou que experienciamos, desenvolvendo assim o nosso sentido crítico e adquirindo competências que nos capacitem para as diversas situações que possam surgir. O estágio possibilita, de facto, desenvolver essa característica reflexiva e ainda “superar as lacunas entre o teórico e o prático” (Durão e Almeida, 2017, p. 73).

A inexperiência de um futuro educador implica uma orientação e apoio por parte de uma equipa de supervisão, algo possível através da unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica, que, segundo Caldeira, Pereira e Botelho (2017),

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

De facto, apreende-se que é relevante a ocorrência da prática pedagógica (interligada, como referido, com o que é lecionado durante as unidades curriculares) e o apoio de uma equipa de supervisão que irá orientar futuros profissionais, no seu processo de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Durão e Almeida (2017, p. 73) referem que “a prática pedagógica acompanhada, orientada e refletida permite ao futuro educador/professor desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem”.

A realização deste Relatório é fundamental para o meu percurso académico, porque levar-me-á à conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o que me irá permitir exercer a profissão que tanto estimo: a de educadora de infância.

Identificação e contextualização do estágio profissional

Ao longo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei o Estágio Profissional em três instituições.

No decorrer do primeiro semestre, estagiei numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), situada em Lisboa, durante o período de 11 de outubro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020. Essa instituição abrange as valências de Creche (desde os 6 meses até aos 2 anos de idade), de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Naquela IPSS, a Creche funciona em três salas, o Pré-Escolar em seis e o 1.º Ciclo do Ensino Básico em oito. O edifício é grande e a estrutura antiga, dispondo de uma boa iluminação natural e de um ambiente acolhedor. O espaço interior é bem cuidado e adornado. O mobiliário existente na escola é adequado às diferentes faixas etárias das

crianças. Há também diversos materiais lúdicos e didático-pedagógicos apropriados às necessidades de aprendizagem. Existem ainda dois espaços de recreio com área significativa: um para crianças de Educação Pré-Escolar e outro para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estagiei na sala do grupo dos 3 anos e, após, na dos 5 anos. O estágio era realizado às segundas-feiras e terças-feiras das 9h às 12h e às sextas-feiras das 9h às 16h.

Lamentavelmente, o segundo estágio, que deveria ter sido realizado entre 2 de março e 3 de julho, também numa IPSS da área de Lisboa, junto de um grupo de 4 anos, teve de ser suspenso devido à situação de pandemia vivida. Assim, apenas estive presente nesta instituição de 2 de março de 2020 a 16 de março de 2020. Tive oportunidade de assistir ainda, via digital, a atividades desenvolvidas com um grupo de 5 anos.

Esta segunda escola funciona num edifício antigo, mas razoavelmente conservado, devido a diversas reformas que tem recebido. Tem uma decoração adequada e materiais apelativos. A instituição compreende as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das 12 salas disponíveis, duas são utilizadas pelos grupos de 2 anos, outras duas pelos grupos de 5 anos e os dois grupos de 4 anos dividem um espaçoso salão, separados por biombo.

No terceiro e último semestre, estagiei numa IPSS na área de Sintra. Este estágio deveria ter ocorrido de 16 de outubro de 2020 a 12 de fevereiro de 2021. No entanto, novamente devido à situação de pandemia, as escolas fecharam, pelo que apenas o pude realizar entre 16 de outubro de 2020 e 19 de janeiro de 2021. Devido a medidas de precaução, decorrentes desta nova situação, estive apenas junto de um grupo de crianças de 5 anos. O horário que me competia cumprir era: segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras das 9h às 13h.

Esta última escola integra as valências de Creche, de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação ao espaço físico da escola, as instalações escolares são recentes e têm áreas muito espaçosas. A decoração é leve, mas deveras atrativa. Relativamente ao espaço exterior, este é também bastante amplo e encontra-se dividido em duas zonas – uma utilizada pelas crianças da Educação Pré-Escolar e outra pelos grupos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contém ainda equipamentos como escorregas, baloiços, mesas de madeira, entre outros, que proporcionam momentos diversão às

crianças. Todo o ambiente escolar é muito agradável e possui todas as condições físicas e materiais necessários para a aprendizagem e bom desenvolvimento das crianças.

Calendarização e cronograma

Este estágio profissional, realizado em cada um dos três semestres, dividiu-se, como referido anteriormente, em três momentos, os quais são apresentados no Quadro 1. Neste quadro constam as datas em que foram realizados os Seminários de Contacto com a Realidade Educativa e os Estágios Profissionais, as atividades que concretizei com cada grupo (e respetivas idades das crianças), as reuniões de prática pedagógica, as orientações tutoriais e a elaboração do Relatório de Estágio Profissional.

As reuniões de estágio realizadas ao longo do Mestrado possibilitavam fazer uma reflexão sobre as propostas de atividades lecionadas no estágio, algo muito positivo que nos permitia aprender e evoluir. Além disso, houve sempre um acompanhamento, por parte dos docentes supervisores da Escola Superior de Educação João de Deus, com orientações tutoriais, e uma aula semanal de Investigação em Educação e Apoio ao Relatório de Estágio. Excetuando no último semestre, devido à situação de pandemia, nos demais semestres foi realizado o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa, que me permitiu perceber o horário e a rotina diária de um profissional de ensino, durante uma semana completa.

Ao longo do Mestrado, tive oportunidade de estagiar junto de todas as faixas etárias de Educação Pré-Escolar: no primeiro semestre, com um grupo de 3 anos e com outro de 5 anos; no segundo semestre, com um grupo de 4 anos (ainda que por pouco tempo); por fim, no último semestre, com um grupo de 5 anos.

Quadro 1– Cronograma do Estágio Profissional I, II e III

Semes- tre	Atividade	Data
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	16 de setembro de 2019 a 04 de outubro de 2019
	Estágio no grupo de 3 anos	11 de outubro de 2019 a 9 de dezembro de 2019
	Estágio no grupo de 5 anos	10 de dezembro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
	Atividade avaliada	25 de novembro de 2019
	Atividade de dia inteiro	29 de novembro de 2019
	Reuniões de prática pedagógica	8 de outubro de 2019, 25 de novembro de 2019, 24 de janeiro de 2020, 31 de janeiro de 2020
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	10 de outubro de 2019 a 7 de fevereiro de 2020
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	10 de fevereiro de 2020 a 14 de fevereiro de 2020
	Estágio no grupo de 4 anos	2 de março de 2020 a 1 de maio de 2020 ¹
	Estágio no grupo de 5 anos	4 de maio de 2020 a 3 de julho de 2020
	Atividade avaliada	25 de maio de 2020
	Reuniões de prática pedagógica	11 de maio de 2020, 25 de maio de 2020, 1 de junho de 2020, 8 de junho de 2020
	Orientação Tutorial	1 vez por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3 de março de 2020 a 3 de julho de 2020
3.º	Estágio no grupo de 5 anos	16 de outubro de 2020 a 12 de fevereiro de 2021 ²
	Atividade avaliada	4 de dezembro de 2020
	Atividades de dia inteiro	24 de novembro de 2020 e 8 de janeiro de 2021
	Reuniões de prática pedagógica	4 de dezembro de 2020
	Orientação Tutorial	2 vezes por semana
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	15 de outubro de 2020 a 12 de fevereiro de 2021

¹ Devido à Pandemia Covid-19, o estágio presencial na faixa etária dos 4 anos apenas se realizou de 2 de março de 2020 até 16 de março de 2020. A partir dessa data, o decorrer da Unidade Curricular de Estágio Profissional II aconteceu de forma adaptada à situação, através de plataformas digitais.

² Por idêntico motivo, o mesmo sucedeu com o grupo de 5 anos, a partir de 19 de janeiro de 2021.

CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO

Ao longo do Estágio Profissional tive a oportunidade de observar e realizar algumas atividades junto de grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. Considerei que dez desses momentos tiveram particular interesse, contribuindo para a minha aprendizagem, e por isso os escolhi para apresentar neste capítulo, com o devido suporte teórico.

1.1 Relatos de estágio

1.1.1 Grupo de 3 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A atividade que irei relatar de seguida, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi conduzida por uma colega de turma. Decorreu na sala do grupo de 3 anos, constituído por 25 crianças e teve a duração de cerca de 30 minutos.

Durante a atividade, as crianças permaneceram sentadas no chão (com almofadas) para melhor visualizarem o cenário criado pela minha colega. Este caracterizava-se por ser um painel grande, composto por um fundo com alguma vegetação e uma casa, além de personagens e adereços adicionais (v. Fig. 1). Através do mesmo, foi narrada a história “Agora não, Dona Loba!” (criada pela aluna estagiária), que tinha como mensagem principal sensibilizar para o valor da amizade e para que esta pode surgir mesmo entre pessoas “improváveis”, ou seja, muito diferentes.



Figura 1 – Cenário da história “Agora não, Dona Loba!”

Depois, as crianças foram motivadas a participar e manipular o cenário da história, através de diversos desafios e questões pautadas por uma grande articulação curricular, mas com foco na hora da refeição e nos alimentos, como por exemplo: “Quantos alimentos foram levados para o piquenique?” ou “Agarra o teu alimento favorito”. Para desenvolver a consciência fonológica do grupo, foi solicitado às crianças que tivessem atenção aos sons iguais em palavras referidas (tais como, “sumo” e “sandes”).

Foi trabalhada ainda a consciência silábica, sendo pedido às crianças que contassem os “pedaços” de algumas palavras, ou seja, as sílabas, como os de “ge-la-tina”, que contém 4 “pedaços”, portanto, 4 sílabas. As crianças reagiram muito bem às propostas, sendo participativas.

Fundamentação teórica

Numa idade tão precoce, é essencial estimular e desenvolver a capacidade linguística das crianças, mas nem sempre é fácil encontrar estratégias interessantes para o efeito. Contudo, consegui observar que a estratégia escolhida pela minha colega foi de facto cativante para o grupo, tendo proporcionado às crianças um momento de narrativa, onde imperou a fantasia e a expressividade, o que as encantou tendo captado toda a atenção. Momentos como este são estimulantes para a leitura e poderão criar na criança um pensamento e sentimento positivo em relação à mesma, pela associação ao momento agradável que lhes foi proporcionado.

Nesta atividade foram utilizados materiais de grande proporção, apelativos e muito interativos, o que despertou um interesse imediato nas crianças em participar, tornando-a mais rica e interativa. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam:

Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras (p. 35).

Depois de ouvirem a história, a manipulação de materiais e as questões colocadas permitiram a abordagem à consciência fonológica e à consciência silábica. De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica é a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p. 9), que se subdivide ainda na consciência silábica; os mesmos autores referem que “um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito” (p. 10).

Também Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 54) afirmam que “existem vários estudos onde foram encontradas correlações entre a consciência silábica e o sucesso na aprendizagem da leitura e entre a consciência fonémica e o sucesso na aprendizagem da leitura”. Torna-se assim relevante a estimulação destes domínios, desde cedo, para que se criem progressivamente os degraus que levarão à aprendizagem da leitura.

Agüera (2008, p. 35) esclarece que “nas pequenas histórias deve destacar-se a moral, o valor que está implícito, para que as crianças o reconheçam e interiorizem”. A história dinamizada pela aluna estagiária permitiu tal efeito, por transmitir às crianças que a amizade pode acontecer com qualquer pessoa ou até com um animal, e que esse é um sentimento bonito e que nos faz sentir bem.

Nesta atividade, observou-se a articulação curricular entre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo. Teixeira (2016, p.12) defende que é positivo articular as diversas áreas de ensino de modo a torná-lo menos “passivo, monótono e transmissivo distanciando-o dos olhos das crianças”. Desta forma interligam-se as diferentes aprendizagens de forma mais coesa, algo essencial para um ensino de qualidade.

Através deste tipo de práticas, a criança diverte-se, sente bem-estar e, quase sem perceber, está a construir uma grande diversidade de competências essenciais ao seu desenvolvimento, o que evidencia a sua relevância no progresso e amadurecimento das diferentes aptidões da criança (Ferland, 2006).

Creio que esta atividade foi bem sucedida e que através das estratégias que escolheu, a minha colega conseguiu promover um grande envolvimento do grupo e potencializar capacidades de extrema importância no desenvolvimento dos elementos pelo que é composto.

1.1.2 Grupo de 3 anos – Domínio da Matemática

Esta atividade foi conduzida pela educadora, na sala do grupo dos 3 anos, com 25 crianças, e insere-se no âmbito da Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática. Teve a duração de cerca de 30 minutos. Além da educadora e de mim, estava presente outra estagiária.

A educadora começou por pedir ao grupo que se sentasse no chão, em torno de um tapete que seria a peça-chave da atividade (v. Fig. 2). O tapete continha algumas figuras (sol, lagarta e flores), representadas por formas geométricas (quadrados, retângulos, círculos e triângulos). A educadora iniciou a atividade perguntando às crianças que figuras geométricas observavam no tapete. À medida que estas iam respondendo, era-lhes solicitado que fossem apontar essa figura, com o dedo.



Figura 2 – Tapete com figuras geométricas

Após, foram distribuídas pelas crianças figuras geométricas de diferentes cores e tamanhos, que correspondiam às presentes no tapete. Cada criança teve de descobrir a que espaço corresponderia a sua peça e, para isso, teria de ter em atenção qual a sua figura geométrica e o tamanho da mesma (v. Fig. 3). Ao longo desse momento, a educadora explorou as cores, o tamanho e as figuras geométricas com o grupo.



Figura 3 – Criança a fazer a correspondência da peça

Depois de todas as crianças terem colocado a sua peça no tapete, havia ainda espaços por completar. Para estimular a concentração do grupo, a educadora ia colocando peças nos locais incompletos e as crianças teriam de dizer se a peça colocada era a correta ou não. Tive a oportunidade de participar neste momento. Coloquei propositadamente uma peça no local errado, mas o grupo alertou-me rapidamente que não era a peça correta. Como as figuras presentes no tapete formavam sequências, a educadora aproveitou para explorar esse tema com o grupo, repetindo, por exemplo, “Aqui no sol, temos um retângulo grande, e depois um mais pequeno, outro grande, e depois outra vez um mais

pequeno...”. Após essa demonstração, pediu que alguns elementos fossem identificar outra sequência que estivesse representada no tapete.

Constatei que o grupo se manteve concentrado e entusiasmado durante a atividade e que realmente aprenderam e interiorizaram alguns dos conceitos ali abordados.

Fundamentação teórica

Esta foi uma atividade que cativou o grupo no geral e que o motivou durante a aprendizagem. Acredito que as atividades como esta, de carácter lúdico, são uma grande ferramenta para o ensino e que permitem que a aprendizagem seja realizada de forma eficaz, leve e prazerosa, sendo, tal como afirma Silva (2016, p. 3), “essencial a sua prática no decurso da infância, uma vez que, quanto maior a diversidade de experiências, mais diversificadas e significantes serão as aprendizagens realizadas”.

Lopes (2013) defende que aprender “deveria relacionar-se com interesse, prazer, alegria e, desta forma, o processo ensino-aprendizagem seria certamente mais cativante” (p. 21). Posto isto, o lúdico tem adquirido um papel cada vez mais relevante na aprendizagem “pois quando se aprende de forma agradável, de forma mais descomprimida, por norma conseguem-se melhores resultados” (p. 22). Além disso, o lúdico permite trabalhar a geometria formidavelmente, porque esta “apela aos nossos sentidos visuais, estéticos e intuitivos” (Jones, 2002, p. 122). Desta forma, como prossegue Jones, a criança desenvolve gosto pela matemática, significando que o bom ensino da geometria se reflete também num maior número de sucesso na matemática.

Balinha e Mamede (2016, p. 121) referem que “o trabalho da matemática e da geometria com as crianças em idade pré-escolar permitirá criar aprendizagens maiores no 1.º ciclo e que são importantes porque se relacionam diretamente com o mundo da criança, onde esta vive e age naturalmente”, tornando-se perceptível que desenvolver atividades em que são exploradas as noções geométricas das crianças provocam uma maior facilidade de compreensão matemática futuramente.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 74) mencionam a importância de o Domínio da Matemática ser desenvolvido na educação pré-escolar, porque “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores”, sendo, portanto, fundamental que, desde cedo, a criança

passar por diversas experiências concretas, tal como esta, que a ajudem a criar uma relação positiva com a matemática.

Durante esta atividade, além do reconhecimento e manipulação de figuras geométricas, o grupo pôde lembrar as cores, desenvolver a localização espacial, a concentração, a noção de proporção e aprender como fazer sequências, o que demonstra que, embora aparentemente simples, esta foi uma atividade diversificada e estimuladora de capacidades, em que, de forma apelativa e entusiasmante, o grupo conseguiu compreender e adquirir alguns conhecimentos base, importantes para o seu futuro.

1.1.3 Grupo de 3 anos – Área do Conhecimento do Mundo

O presente relato refere-se a uma atividade conduzida por mim. Inserida na Área do Conhecimento do Mundo, foi realizada com um grupo de 3 anos, composto por 25 crianças, e aconteceu na sala do grupo. A atividade teve a duração de cerca de 40 minutos.

Optei por sentar as crianças em almofadinhas, no chão, para que pudessem ouvir atentamente a história *Kiko, O dentinho de leite*, de Manuela Mota Ribeiro (v. Fig. 4). Durante a leitura e dramatização da história, fui interagindo com bonecos feitos com goma EVA criados por mim (boca grande com dentes e língua, escova de dentes, bactérias e cáries), de forma a tornar esse momento mais dinâmico e interessante.

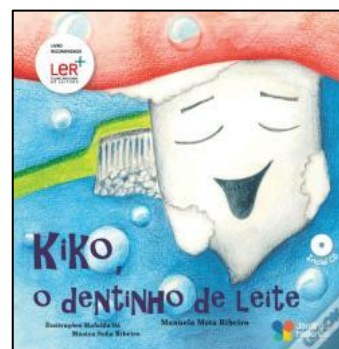


Figura 4 – Kiko, o dentinho de leite, de Manuela Mota Ribeiro

Após a leitura, dialoguei um pouco com as crianças sobre os hábitos de higiene oral delas. Falámos sobre quais seriam os hábitos que todos deveríamos realizar diariamente, exemplificando eu, na boca grande, e solicitando que fizessem o mesmo de seguida (v. Fig. 5). Usando esse material, as crianças escovaram os dentes, passaram fio dentário para retirar a sujidade (comida representada por papel crepe verde) e, no final, foi-me permitido pela educadora dar um pouco de elixir oral (apropriado para crianças) a cada elemento, de forma a ensinar o ato de bochechar.

Depois disso, cantei com o grupo a música “Um copo com água”, para, de forma mais divertida, reforçar a interiorização dos atos de higiene oral que devemos adotar. Por fim, distribuí uma proposta de trabalho na qual as crianças tiveram que pintar um boneco e preencher a sua boca com pasta de modelar branca, de forma a representar os dentes (v.

Fig. 6). De modo a tornar este momento mais agradável, optei por colocar uma música de fundo (relacionada com a história) para as crianças ouvirem enquanto trabalhavam.



Figura 5 – Boca, escova de dentes e bactérias/cáries

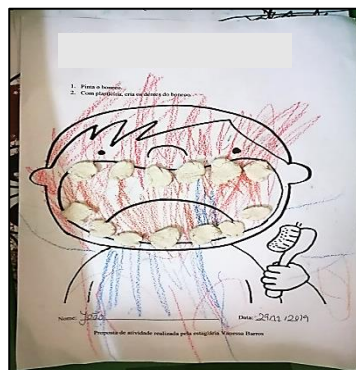


Figura 6 – Proposta de atividade

Fundamentação teórica

Nesta atividade imperou a articulação curricular entre a Área do Conhecimento do Mundo, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e o Domínio da Educação Artística. Este tipo de práticas é benéfico, possibilitando uma concordância entre as diferentes áreas/domínios – o que permitirá alcançar a aprendizagem de forma mais sintetizada e dinâmica. É importante que o educador enriqueça a sua prática promovendo a articulação curricular como meio potencializador de aprendizagem e novos conhecimentos (Teixeira, 2016).

A leitura e dramatização da história tornou-se num momento cativante para o grupo, devido aos diversos materiais que utilizei para dramatizar a história. Também permitiu que o grupo pudesse interagir e manipular tudo o que estava à vista. Estimular a leitura numa idade tão jovem é primordial, e o educador deve incutir na sua rotina diversos momentos desses, com o objetivo de cultivar nas crianças o prazer de ouvir ler e, futuramente, o de ler. Monteiro (2016) afirma:

Ao ouvir histórias a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o vocabulário, aprender a refletir e aceitar situações variadas, desenvolver o seu pensamento lógico e espírito crítico através de manifestações de humor e satisfação da sua curiosidade natural (p. 21).

Além disso, a criança é um ser com muita capacidade e potencial, devendo, por isso, ter um papel ativo na sua aprendizagem. É crucial que o educador saiba organizar e gerir os

seus métodos de ensino, de modo a favorecer momentos de participação ativa das crianças, envolvendo-as de forma constante nas suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2011). Foi com essa intenção que adotei a estratégia de disponibilizar os materiais necessários para que os educandos pudessem efetuar e praticar atitudes de uma correta higiene oral.

Acredito que, ao escovarem a boca grande, ao retirarem a comida entre os dentes com o fio dentário, ao bochecharem, a aprendizagem do grupo teve êxito, porque, como afirma Carreira (2016, p. 22), “a brincadeira surge no mundo da criança como um meio de ação através do qual ela aprende, interpretando e reproduzindo a realidade”. Esta estratégia deve ser valorizada, respeitada e considerada relevante para a aprendizagem das crianças.

Este tipo de atividades é de incontestável importância e deve ser abordado desde o Pré-Escolar. Como defendido pela Direção Geral da Saúde (2019):

A saúde oral contribui positivamente para o bem-estar físico, mental e social permitindo o usufruto pleno das oportunidades que a vida proporciona, com destaque para o relacionamento com os outros, falar, comer, sem entraves causados pela dor, desconforto, constrangimentos ou embaraços (p. 12).

Como defendido neste documento, “a transmissão de informação, os conhecimentos e o exemplo, contribuem e incentivam o próprio a adotar comportamentos favorecedores da saúde e a ser por ela responsável” (p. 12), o que remete para a relevância de haver um grande envolvimento e acompanhamento por parte de familiares, educadores e profissionais de saúde na promoção de corretos e melhores cuidados da saúde oral das suas crianças. É assim fundamental que, ao longo da vida e desde cedo, se incutam práticas de uma boa higiene oral, prevenindo doenças ou possíveis problemas a nível de dentes e gengivas. Acredito que esta atividade decorreu bem, servindo o seu propósito de iniciar a sensibilização em relação às práticas de higiene oral.

1.1.4 Grupo de 4 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Na seguinte atividade, a educadora da sala do grupo de crianças de 4 anos explorou o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Estavam presentes 20 crianças. A atividade durou cerca de 30 minutos.

O grupo em questão encontrava-se um pouco agitado, pelo que a educadora adotou como estratégia de retorno à calma dinamizar um pequeno jogo de mímica, para que a atenção das crianças se focasse apenas nela. Também cantou com as crianças uma música, que todas conheciam bem, e que indiciava que era o momento de silêncio para ouvir uma história.

O livro escolhido pela educadora foi *O Coelho Branco*, de António Torrado (v. Fig. 7). A história foi contada de forma dinâmica, através de gestos e diversas inflexões de voz, o que captou a atenção do grupo. A educadora também envolveu as crianças nesse momento, incentivando-as a repetir uma pequena música cantada ao longo do conto por uma das personagens principais da história. Para terminar este agradável e entusiasmante momento, as crianças foram motivadas a relembrar o decorrer da história, recontando-a em conjunto com a educadora.

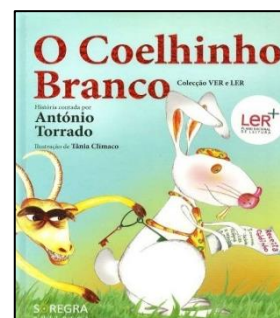


Figura 7 – O Coelho Branco, de António Torrado

Esta foi uma atividade simples, mas muito cativante e envolvente para as crianças, permitindo desenvolver aspetos fundamentais, tais como a memória, a concentração, o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, entre outros aspetos. O grupo demonstrou satisfação ao realizar esta atividade.

Fundamentação teórica

A formação de novos leitores, raramente, se não mesmo nunca, ocorre de forma natural. É necessário que a construção de um leitor literário se inicie na infância, pelo que as crianças devem, desde cedo, ser motivadas e estimuladas a ler, bem como experimentar e observar rotinas de leitura. Isto porque, mesmo quando a criança ainda não sabe ler, se estiver rodeada por um bom modelo de leitura, irá desenvolver comportamentos de leitora, espelhando-se no seu modelo de referência.

A ‘hora do conto’ faz, ou deveria fazer, parte da rotina diária da sala de aula de educadores e professores. Isto porque, assim sendo, poderá promover o gosto pela leitura e, conseqüentemente, a formação de futuros leitores, pois, como defende Magalhães (2008), “a leitura está ainda associada à aquisição de hábitos” (p. 58). Cabe, portanto, aos educadores criarem no ambiente escolar rotinas de leitura que proporcionem às crianças “um encontro gradual com a leitura literária” (p. 55). Foi perceptível que a leitura faz parte

da rotina da sala em que presenciei esta atividade, pelo simples pormenor de, através da música cantada por todos, as crianças perceberem que era a hora da história.

Ler e contar histórias possibilita o alargamento do vocabulário e das construções frásicas da criança. Por isso, como defendido por Magalhães (2008, p. 63), o educador de infância tem de desenvolver junto das crianças uma “propedêutica do acto de ler [que] possibilitará, além do referido, uma mais harmoniosa e facilitada entrada no mundo da alfabetização e da sequente entrada nos domínios da leitura”. Amaral (2015, p. 36) afirma que “são inúmeras as vantagens que a leitura aporta, o peso que tem na formação intelectual, bem como o facto de conceder estrutura à imaginação, ativar a sensibilidade e permitir a reflexão da criança”. torna-se clara a imprescindibilidade de promover momentos de leitura prazerosos, que permitam à criança criar uma relação positiva com o ato de ler e que incentivem o desenvolvimento do futuro leitor.

Almeida (2002, citado em Amaral, 2015) destaca ainda que a leitura de contos ajuda a desenvolver “a memória, a capacidade de atenção e a compreensão” (p. 37) e, segundo o autor, neste tipo de leitura, “é a empatia criada com as crianças que permite a memorização dos detalhes e a articulação de ideias” (p. 28). São aspetos como estes que justificam como tendo sido boa a estratégia utilizada pela educadora de envolver as crianças ao longo da história. É realmente fulcral o envolvimento da criança, porque, inevitavelmente, ele conduzirá ao desenvolvimento.

Conclui-se, deste modo, que a atividade realizada pela educadora tem verdadeira importância na evolução das crianças, porque as envolveu numa rotina de leitura, permitindo que as mesmas participassem ativamente e que obtivessem gosto pelo momento de leitura, o que poderá promover a construção de novos leitores.

1.1.5 Grupo de 4 anos – Domínio da Matemática

A atividade que agora irei relatar foi proporcionada pela educadora da sala do grupo de 4 anos. Estavam presentes 20 crianças e a atividade teve uma duração de cerca de 30 minutos. Foi explorado o Domínio da Matemática.

Para a realização desta atividade, a educadora optou por utilizar o 3.º Dom de Fröebel (v. Fig. 8). Este material é constituído por uma caixa cúbica de madeira, com oito cubos também de madeira.

A educadora começou por distribuir uma caixa por cada criança, mas realizando a contagem das mesmas em conjunto com o grupo: “Duas caixas, mais uma caixa, quantas caixas são?”. Depois disso, para continuar a estimular o cálculo mental, propôs às crianças “Vamos ‘aquecer’ a cabeça...” e colocou-lhes questões como: “Tens 15 bolachas, dou-te mais uma, com quantas ficas?” ou “Tens 17 bolachas...qual o número que vem a seguir ao 17?”.

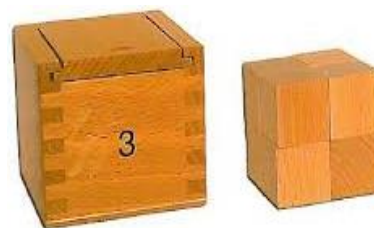


Figura 8 – 3.º Dom de Fröebel

Após isso, as crianças foram incentivadas a abrir corretamente a caixa do 3.º Dom de Fröebel e a responder às perguntas: “Qual o nome da forma geométrica que temos dentro da caixa do 3.º Dom de Fröebel?”; “Quantas faces tem o cubo?”; “Qual a figura geométrica de uma face do cubo?”; “Quantos vértices tem o cubo?”. É de ressaltar que algumas crianças tiveram dificuldade em responder e a educadora ajudou-as nesse processo de procura pela resposta correta.

Ao longo da atividade, foram concretizadas algumas construções com o material. Diversas estratégias permitiam explorar o Domínio da Matemática, mas irei relatar a que considere mais interessante. A educadora pediu que as crianças fizessem a construção das cadeiras e mesa, e perguntou a duas crianças quantos cubos tinham utilizado para esse efeito. Depois, narrou uma história (dois avós tinham feito um bolo e cortaram-no ao meio), desenhou no quadro o bolo cortado ao meio, perguntando de seguida: “Com quantas metades ficou cada um?”. Dividiu novamente o bolo, mas em 4 partes, questionando: “Como podemos distribuir os pedaços de bolo de forma igual pelos avós?”. Em ambos os casos, as crianças foram pondo hipóteses. A educadora foi então buscar dois pratos de plástico que colou no quadro, e o grupo foi interagindo e dando a opinião sobre como deveria ser feita essa distribuição. Após algumas tentativas, as crianças conseguiram chegar à resposta correta. O grupo demonstrou interesse em participar em toda a atividade e entusiasmo na utilização do material.

Fundamentação teórica

Considero que a estratégia de trabalhar o cálculo mental previamente a uma atividade inserida no Domínio da Matemática é fundamental, porque esta poderá realmente privilegiar o desenvolvimento cognitivo das crianças e melhorar o seu

pensamento matemático. Como afirma Sowder (1992, citado em Tomás, 2014, p. 18), o cálculo mental é um “processo de efetuar cálculos aritméticos sem a ajuda de meios externos”. Este cálculo, que é de importância crucial para dominar a noção de número, deve ser estimulado desde a primeira infância, de modo a que a criança se vá sentindo confiante.

A educadora escolheu utilizar o material didático 3.º Dom de Fröebel. O criador deste material foi o educador e pedagogo alemão Friedrich Fröebel, que, com a sua visão terna da infância, fundou o sistema do Jardim-de-infância, por acreditar que “a educação infantil é indispensável para a formação da criança” (Caldeira, 2009, p. 238). Ponte e Serrazina (2000, citados por Caldeira 2009, p. 18), afirmam que a manipulação destes Dons pode “facilitar construção de certos conceitos” e “servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e actividades, permitindo assim a sua melhor estruturação”.

A utilização e exploração deste material poderá realmente auxiliar a criança no seu processo de aprendizagem e conduzir o seu pensamento matemático a bom porto. Caldeira (2009, p. 241) realça que “os ‘Dons’ são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias”; seja de forma estruturada ou livre, os Dons de Fröebel são materiais manipulativos que permitem à criança o “aprender fazendo”.

Além do material estruturado 3.º Dom de Fröebel, também foram utilizados materiais não estruturados ao longo da atividade, como os pratos de plástico. Hole (1997, citado por Caldeira, 2009, p. 16) refere que o material estruturado é “o material manipulável que tem subjacente algum fim educativo”, enquanto que o material não estruturado “surge como aquele que na sua génese não apresenta uma preocupação em corporizar estruturas matemáticas”. Os pratos fazem parte do quotidiano de todas as crianças e trouxeram à atividade um carácter familiar às mesmas. Usar objetos do quotidiano da criança como estímulo da sua aprendizagem é fundamental, porque tem como base o interesse da criança, permitindo que esta intervenha conforme as suas vivências e conhecimentos.

Muitas crianças demonstram certa rejeição em relação à matemática, considerando-a demasiado complexa e não conseguindo atribuir sentido à aprendizagem da mesma. Tal fator condiciona o envolvimento das crianças nas atividades deste domínio

e pode até atrasar o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais (Duarte, 2015). É por isso que atividades como esta são essenciais, pois torna-se imprescindível desafiar as crianças de forma significativa e estimulante, para que consigam entender a utilidade da matemática e para que criem sentimentos de gosto para com esta.

1.1.6 Grupo de 4 anos – Área do Conhecimento do Mundo

Esta atividade, dirigida pela educadora e inserida na Área do Conhecimento do Mundo, teve a duração de cerca de 30 minutos. Ocorreu com um grupo de 4 anos, composto por 20 crianças.

A atividade foi contextualizada através de uma adivinha: “Sempre quietas, sempre agitadas, dormem de dia e de noite estão acordadas”. A partir da mesma, pretendia-se que as crianças percebessem que o tema a abordar seriam as estrelas. Depois disso, a educadora começou por falar um pouco sobre as estrelas com as crianças, mostrando imagens (através da plataforma *Powerpoint*) e colocando algumas questões como: “Estarão as estrelas perto de nós?” ou “Conseguimos ver as estrelas de dia?”, desenvolvendo de seguida com as crianças as respostas a essas questões.

Posteriormente, a educadora mostrou uma imagem da nossa estrela – o Sol. Criou um momento de entusiasmo, simulando (com um vídeo) uma decolagem para o espaço, após o que sugeriu às crianças que dramatizassem essa mesma decolagem. Continuou a atividade, conversando com as crianças sobre aquilo que sabiam acerca do Sol e sobre qual a sua importância para os seres humanos, bem como para o planeta Terra. Viram ainda outro vídeo informativo sobre o tema; a educadora ia parando para explicar e abordar de forma mais detalhada certos aspetos.

A atividade terminou com uma proposta de trabalho: as crianças tiveram de pintar uma folha A5 com lápis de cera, tinta acrílica preta por cima e, depois, de riscar essa tinta com um pingo, desenhando o sol e astros. As crianças foram muito participativas ao longo da atividade e demonstraram grande agrado na realização do trabalho final.

Fundamentação teórica

Começar a atividade com uma adivinha foi sem dúvida desafiante para o grupo. As adivinhas contêm um duplo sentido, que faz com que quem as ouve tenha de se

concentrar, raciocinar e realizar diversas associações, de modo a chegar à resposta. Por isso, considero que esta tenha sido uma boa forma de introduzir o tema, estimulando o raciocínio das crianças e captando a sua atenção para o que estava a ser abordado.

A criança está permanentemente em descoberta de si própria e do meio envolvente, e acaba por ter uma grande necessidade de procurar respostas às suas questões e de aprender mais. Esta circunstância leva-a a apreciar o conhecimento pela ciência. Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira et al. (2009) afirmam:

As actividades das crianças estão, desde muito cedo, recheadas de ciência: quando a criança puxa ou empurra um objecto, quando chuta uma bola com mais ou menos força, quando anda de baloiço, quando desce o escorrega, quando brincam na banheira com brinquedos que flutuam na água, quando se observa em espelhos diferentes, quando coloca brinquedos em posição de equilíbrio, quando enche e esvazia recipientes com água, quando faz construções de areia (pp. 11-12).

A educadora colocou diversas questões sobre o tema, levando as crianças a pensar sob uma perspectiva que, provavelmente, nunca lhes tinha ocorrido, o que estimulou a sua curiosidade e vontade de aprender e descobrir. Nessa descoberta, também lhes foi dada a oportunidade de, em diversas situações, interagirem e exporem as suas ideias e opiniões sobre o assunto que estava a ser abordado. Acredito que é essencial as crianças terem estes momentos em que podem partilhar aquilo que pensam ou experiências pelas quais já tenham passado. Esta partilha permite aos educadores conhecer melhor as crianças e ainda entender aquilo que estas pensam e sabem (seja errado ou não) sobre os diferentes assuntos. Tais pensamentos advêm das vivências da criança e da sua tentativa de encontrar explicações sobre o mundo que a rodeia, não devendo ser considerados como erros ou falácias (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira et al., 2007). É por isso fundamental que os educadores respeitem e oiçam os conhecimentos prévios que as crianças trazem para a escola, valorizando-os e partindo deles para a construção de novas aprendizagens (Lopes & Silva, 2010).

Para o bom decorrer da atividade e para apelar ainda mais ao interesse do grupo, a educadora criou um momento de dramatização muito interessante e que o cativou. Considero a utilização deste tipo de estratégias muito benéficas, porque, para além de apelar ao imaginário das crianças e ao seu entusiasmo na atividade, a dramatização permite ainda ao educador “variar a sua metodologia”, surpreendendo e envolvendo as

crianças, porque “a natureza lúdica e atrativa deste recurso tende a causar maior motivação” (Gaspar, 2014, p. 11).

Também a estratégia da utilização de vídeos é muito interessante e torna-se numa ótima ferramenta de apoio. Segundo Ramos, Teodoro, Fernandes, Ferreira e Chagas (2010, p. 26), “os professores e os educadores precisam de meios e de recursos de qualidade que os ajudem a satisfazer as necessidades de ensino (...) num mundo tecnologicamente cada vez mais avançado e complexo”, isto porque as crianças crescem rodeadas de tecnologia e aquilo que é tecnológico e visualmente estimulante consegue captar melhor a sua atenção.

Posto isto, concluo que esta atividade foi significativa na aprendizagem das crianças, desenvolvendo a sua curiosidade e criando gosto por temas científicos.

1.1.7 Grupo de 5 anos – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

A seguinte atividade, que teve a duração de cerca de 30 minutos, foi dirigida por mim, e decorreu com um grupo de 23 crianças de 5 anos. Pretendi desenvolver o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Optei por sentar o grupo no chão (com almofadinhas), para que tivessem uma melhor visibilidade daquilo que se iria passar. Logo após, para motivar o grupo, convidei-os a entrar comigo no ‘mundo da magia’, deitando-lhes estrelas de papel sobre as cabeças. Expliquei que, como estávamos no mundo da magia, a história que iria contar era também ela mágica e que iria utilizar um fantocheiro de imagens para o fazer (v. Fig. 9). Tratava-se de uma adaptação que fiz do conto tradicional *João e o Feijoeiro Mágico*.



Figura 9 – Fantocheiro de imagens

Ao longo da narrativa, as imagens tinham de ser trocadas e, para não haver momentos de silêncio, fui colocando questões durante a pausa para troca de imagem: “Olhando para aquilo que o João está a fazer, pensas que ele era preguiçoso?” ou “O que

terá feito o João a seguir?”. Terminada a história, pedi às crianças que me ajudassem a recontá-la; elas poderiam agora segurar cada imagem, de maneira a formarmos uma linha completa dos acontecimentos. Perguntei às crianças se achavam correta a atitude da personagem João (ter levado o ouro que pertencia ao gigante, sem este saber). A resposta de uma das crianças foi: “Não, porque é errado roubar as coisas aos outros”.

Criei ainda dados de papel, que, em cada face, continham uma imagem e a respetiva palavra, por baixo, relacionada com a história; distribuí-os por cada criança. Distribuí-lhes ainda uma folha plastificada com duas linhas, e desafiei-os a escreverem essas mesmas palavras, com letras móveis.

Enquanto isso, estive com um grupo de três crianças a explorar uma lição da *Cartilha Maternal* (v. Fig. 10), método de leitura usado na escola para ensinar as crianças a ler. A lição que tive a oportunidade de explorar foi a 15.^a lição, correspondente à letra /c/, que o grupo já conhecia, por isso apenas tive de a rever.

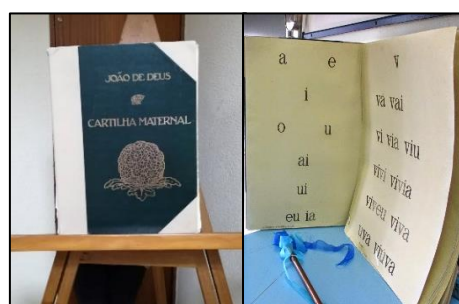


Figura 10 – Cartilha Maternal

Comecei por lembrar que a letra se chama “cêque” e por perguntar a uma das crianças quando é que esta letra se lê [s]. A criança respondeu: “Lê-se [s] quando tem um /e/ ou um /i/ à frente ou por baixo uma cedilha”. Perguntei a uma outra criança quando é que lemos [k], ao que esta me respondeu: “Lemos [k] quando não tem nem um /e/ nem um /i/ à frente nem por baixo uma cedilha”. Perguntei-lhe ainda “o que fazes para a ler?” (ou seja, indaguei-a sobre qual o ponto de articulação para ler [k]). A criança teve dificuldade em se lembrar, ao que a ajudei, dizendo: “Com a língua encolhida... [k]”. Depois disso, fiz a leitura preparatória de algumas palavras como, por exemplo, a palavra “caça”, por conter os dois valores da letra /c/. Perguntei à terceira criança como se lia cada uma destas letras (/c/ e /ç/) nesta palavra e, de seguida, com a ajuda de um ponteiro, acompanhei-a na leitura. Depois disso, solicitei-lhe que construísse uma frase com a palavra “caça”, ao que me respondeu: “O avô foi à caça”. Este momento permitiu-me perceber que o pequeno grupo com quem ali estive já se sentia à vontade com a lição da letra /c/, não apresentando dificuldades na leitura das palavras.

Considero que as estratégias que escolhi para a realização desta atividade foram bem recebidas pelo grupo e que causaram grande entusiasmo por parte do mesmo.

Fundamentação teórica

Creio que o primeiro ‘ingrediente’ para uma atividade de sucesso com crianças é a motivação e entusiasmo que se cria nestas, previamente. Isto porque, partilhando do ponto de vista de Campos (2016, p. 3), as crianças “necessitam de encontrar interesses, possibilitando na sua aprendizagem, uma tarefa enriquecedora e vantajosa para as mesmas, contribuindo para o seu desenvolvimento”. Foi esse o motivo pelo qual escolhi a estratégia de iniciar a atividade convidando o grupo a entrar ‘no mundo da magia’, criando neles o entusiasmo necessário para os cativar em relação à atividade.

O momento da leitura de uma história deve transmitir prazer à criança e deve envolvê-la no enredo da mesma. Soares (2013, p. 18) enfatiza que “a função de um ‘contador de histórias’ é fundamentalmente encantar quem o ouve com a sua voz mágica e, sem que os seus ouvintes tomem consciência de tal, transmitir-lhes valores culturais, morais, trabalhar a imaginação e transportá-los para mundos mágicos”; mas, especifica também esta autora, “um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia é ser capaz de fazer a interligação entre a diversão e a instrução”. A história em questão transmite que é errado tirar algo que não nos pertence e que é importante pedir desculpa quando cometemos um erro – a resposta que me foi dada por uma das crianças veio confirmar que esses objetivos foram atingidos. Estes valores são essenciais às crianças e moldam-nas, tornando-as melhores seres humanos.

Relativamente ao campo da leitura, esta não é uma capacidade inata e requer um conjunto de aprendizagens. Morais (2012, p. 7) acredita que “tendo compreendido o princípio alfabético, conhecendo quase todas as letras e, pelo menos, as regras simples de correspondência grafema-fonema”, a criança tem as condições necessárias para iniciar o seu processo de aprendizagem da leitura.

Durante a atividade, tive a oportunidade de explorar a 15.^a lição da *Cartilha Maternal*. Este método de leitura, foi criado pelo ilustre poeta e pedagogo português João de Deus, com o primeiro objetivo de “oferecer a todos, sem distinção de classes, a possibilidade de acesso à cultura (...) havia que aprender a ler” (Deus, 1997, p. 8).

Ruivo (2009) afirma que este método é “baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa” (p. 80) e ainda que este método de leitura:

(...) constrói na criança estruturas mentais e pré-requisitos necessários ao desenvolvimento da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através de lições, concebidas pelo seu autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens (p. 100).

Como esclarece Deus (1997), o método funciona através de explicações de regras “que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno” (p. 92), bem como “o uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem” e a utilização, numa frase, da “palavra lida dando a noção de que a palavra é o grande *instrumento* do discurso” (p. 93). Acrescenta ainda a autora que o método “respeita o ritmo individual de cada criança” (p. 93). São estas e outras características que trazem êxito a este método e que o tornam único, revelando resultados muito positivos e servindo, até aos dias de hoje, como uma forte ferramenta para ensinar a ler, principalmente as crianças.

À medida que vão aprendendo a ler, é crucial que as crianças sejam constantemente estimuladas a treinar a leitura e a escrita, para que se vão familiarizando, cada vez mais, com as letras e com as palavras que as mesmas formam, facilitando-lhes o processo de aprendizagem. Silva et al. (2016, p. 70) apontam que o educador e o ambiente que rodeia a criança devem facilitar a “familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas, pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito”. Através dessa linha de pensamento, considere importante o momento de manipulação dos dados com palavras e letras móveis, porque, de forma autónoma, as crianças puderam explorar as letras e formar palavras, evoluindo assim, no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. De modo geral, a atividade cumpriu o seu propósito de estimular a leitura e a escrita, de forma apelativa e divertida para as crianças.

1.1.8 Grupo de 5 anos – Domínio da Matemática

Esta atividade, conduzida por mim e inserida no Domínio da Matemática, foi feita com um grupo da faixa etária dos 5 anos, composto por 23 elementos; teve uma duração de cerca de 30m.

Previamente, distribuí os materiais que iriam ser utilizados pelas mesas (material *Cuisenaire*, folhas com gráficos por preencher e imagens plastificadas). Depois disso, recordei com o grupo as diferentes características presentes no material *Cuisenaire*, realizando em simultâneo, no quadro, uma escada crescente com um material *Cuisenaire* (em tamanho grande, feito com o material goma EVA). Era perceptível que o grupo já estava familiarizado com este material estruturado, uma vez que construámos de forma rápida a escada com as peças (v. Fig. 11).

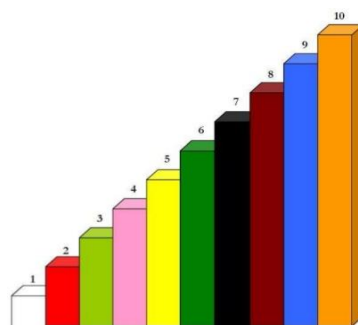


Figura 11 – Escada crescente do material *Cuisenaire*

De seguida, realizei uma breve explicação do conceito de gráfico, porque nesse dia seria essa a tarefa a realizar, e dei início a uma narrativa. Para apelar à curiosidade das crianças, solicitei-lhes ajuda. Coloquei-lhes diversas questões (como, por exemplo, “Sabendo que quinta-feira a Dona Carlota colheu dois pares de ameixas, quantas ameixas utilizou ela para fazer a tarte?”), que objetivavam a perceção do resultado e a ligação do mesmo a uma quantidade representada por uma das peças do material *Cuisenaire*. Ao descobrir a resposta correta, as crianças iam sendo solicitadas a colocar as peças *Cuisenaire* grandes no gráfico exposto no quadro (v. Fig. 12), com materiais criados por mim (materiais EVA, cartolina e imagens plastificadas) e, simultaneamente, as peças do *Cuisenaire* na proposta de trabalho que se encontrava nas suas mesas (v. Fig. 13).



Figura 12 – Gráfico grande, exposto no quadro

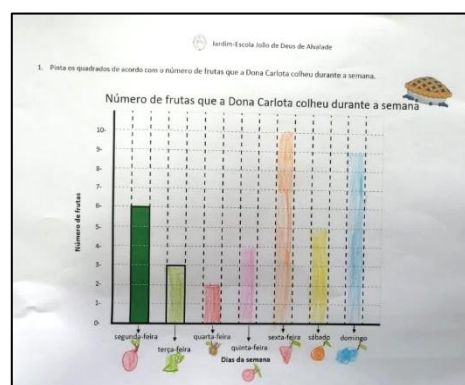


Figura 13 – Proposta de trabalho com gráfico, realizada por uma criança

Após o preenchimento do gráfico, ainda coloquei questões como “Qual foi o dia em que a Dona Carlota colheu mais frutos? ou “Em que dia a Dona Carlota colheu a mesma quantidade de frutos?”. Para terminar, as crianças retiraram as peças do material *Cuisenaire* de cima da proposta de trabalho, pintando-a de forma correspondente a cada peça que lá estava, para que pudesse ficar registado aquilo que se tinha realizado. Tendo em conta que a narrativa envolvia a confeção de tartes por parte de uma senhora (a personagem Dona Carlota), no final, confecionei, em conjunto com o grupo, uma tarte de maçã, que as crianças puderam comer na hora do lanche (v. Fig. 14).



Figura 14 – Tarte de maçã confeccionada pelo grupo, antes de ir para o forno

Fundamentação teórica

Criar nas crianças gosto pela matemática e levá-las a atingir conhecimentos e progressão do raciocínio matemático requer a utilização de estratégias dinâmicas, que as envolvam de forma positiva. É por esse motivo que o educador deverá utilizar os materiais como forma de entusiasmar as crianças e tornar as atividades mais interessantes e frutíferas (Caldeira, 2009, p. 17), sendo por esse motivo que escolhi estrategicamente o material didático *Cuisenaire*, para a realização desta atividade.

O material *Cuisenaire* foi criado pelo belga Emilie Georges Cuisenaire. É constituído por diversas peças coloridas (prismas quadrangulares com 10 cores e comprimentos diferentes), sendo que a peça mais pequena, a branca, é a peça padrão que serve de medida a todas as outras. Este material permite o desenvolvimento lógico da matemática, educa sensorialmente e estimula “a criatividade e a experimentação” (Caldeira, 2009, p. 126). Também Turrioni (2004, citado em Caldeira, 2009, p. 18) considera que o material didático “exerce um papel crucial na aprendizagem pois facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico”, auxiliando a criança “na construção de seus próprios conhecimentos”.

A atividade realizada tem um importante papel no desenvolvimento da criança, uma vez que, como afirmam Castro e Rodrigues (2014, p. 59), “a análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo atual, tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico”. Também o cálculo mental foi desenvolvido ao longo dos vários desafios colocados durante a atividade. Estes estímulos são fundamentais na rotina das crianças, pois, como defende Sousa (2012, p. 199), a melhor forma de desenvolver a capacidade de raciocínio é “colocando verbalmente problemas à criança, para que ela procure a sua resolução através do cálculo mental”.

Outro aspeto fundamental para um bom decorrer da atividade descrita foi o cativar a atenção das crianças desde o início. Como defendido por Lopes e Silva (2015, p. 63), “a atenção é a primeira etapa do processamento de informação”, portanto, “estar atento é simultaneamente processar mentalmente a informação, fazer ligações com o que já sabemos: é, portanto, aprender”. Torna-se, assim, clara a relevância de captar a atenção das crianças e predispor-las a participar numa atividade, para que esta decorra de forma satisfatória e para que a criança absorva os ensinamentos pretendidos. Captar a atenção das crianças, é permitir que estas se apropriem mais facilmente dos conteúdos.

Castro e Rodrigues (2008, p. 12) alegam que “uma das funções do Jardim-de-Infância é criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens”. Refletindo sobre estas palavras, acredito que atividades estimulantes, didáticas e que procuram captar o interesse das crianças são a essência de boas aprendizagens.

1.1.9 Grupo de 5 anos – Área do Conhecimento do Mundo

O presente relato de estágio concretizou-se com 23 crianças de 5 anos, na sala de atividades do grupo. A atividade foi conduzida pela educadora e teve a duração de cerca de 45 minutos, estando inserida na Área do Conhecimento do Mundo.

Com o objetivo de dar a conhecer e explorar rochas e minerais, a educadora iniciou a atividade utilizando o recurso *Powerpoint*. A partir das imagens apresentadas, começou um aliciente diálogo com as crianças: abordou o sal e aspetos sobre o mesmo (como o

facto de ser a antiga moeda de troca); especificou o que era uma salina e que processos se realizam nesses locais, nomeando os instrumentos utilizados na extração do sal.

O grupo era bastante curioso, o que originou diversas intervenções interessantes e pertinentes – por exemplo, “muito sal na comida, faz mal à saúde”. A partir daí, a educadora abordou de forma abreviada cuidados a ter com a alimentação, mais especificamente, com o uso de sal nos alimentos. Depois deste momento de partilha de conhecimento, as crianças tiveram a oportunidade de ver, tocar e conhecer diversas rochas e minerais que a educadora levou para a escola, de uma coleção própria. Cristal de sal, quartzo rosa e quartzo branco (para observarem a cor e o brilho dos cristais), pedra de sabão (para riscarem e verem que, apesar de aparência dura, na verdade era mole), giotos (para verem que, por fora, parecem pedras comuns, mas por dentro estão repletos de cristais), granito (para comparar com a dureza da pedra de sabão), mármore (para abordar a utilidade desta rocha, por exemplo, em calçadas e casas) e fósil de amonite foram alguns dos exemplos observados naquele dia.

A docente falou um pouco sobre cada uma das rochas e dos minerais apresentados, sobre a história de como os adquiriu e, de seguida, passou-os às crianças, para que os pudessem tocar e observar com mais detalhe (v. Fig. 15). Este foi um momento muito interessante, que realmente cativou e entusiasmou o grupo.



Figura 15 – Manipulação de um cristal de sal

Seguiu-se a realização de uma experiência muito simples, mas pertinente para complementar as aprendizagens realizadas e que consistiu em tentar criar cristais de sal. O processo implicava misturar água e sal grosso, e a educadora fez, primeiro, uma demonstração do processo e, logo após, chamou duas a duas as crianças para concretizarem a mistura (v. Fig. 16). Depois disso, essas misturas foram colocadas ao sol, para que a água evaporasse, deixando para trás os cristais de sal à vista.



Figura 16 – Experiência para criar cristais de sal

Fundamentação teórica

O grupo em questão era muito curioso, e a educadora teve esse aspeto em consideração, aplicando como estratégia inicial a apresentação de imagens que suscitaram diversas questões e intervenções por parte das crianças. Louro (2013, p. 10) assinala que “o educador ao adequar a sua ação pedagógica às necessidades e interesses das crianças permitirá uma melhoria da qualidade educativa do pré-escolar”, algo que pude observar ao longo de toda a atividade, porque a docente, pensando no grupo em específico, adotou estratégias que se adequassem ao mesmo.

É importante ter em atenção o espaço educativo em que a criança está inserida, a relevância das atividades, bem como a relação de confiança que o grupo mantém com o/a responsável da sala, devendo existir um ambiente onde a criança “se sente segura para responder aos desafios com que se depara e, por isso, a participar de forma ativa na procura de respostas” (Marques, 2015, p. 7). Assim sendo, existe uma relação entre a qualidade das atividades em que a criança participa e as aprendizagens que realiza. Tal fator foi possível de observar neste grupo que, por possuir fortes características de curiosidade e manter uma relação boa e de confiança com a educadora, participou ativamente no diálogo que a docente proporcionou.

É também de ressaltar que, ao longo de toda a atividade, a educadora teve grande cuidado e preocupação em envolver constantemente as crianças na sua aprendizagem, sendo-lhes possibilitado participar oralmente ou manipulando todos os objetos que estavam ao alcance, o que beneficia imenso a aprendizagem delas. Martins et al. (2009, p. 12) afirmam que “as aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da ação, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito”, ou seja, através da manipulação e

interação dos objetos, a criança começa a perceber o “porquê” de certos acontecimentos e o que os desencadeia, dando início aos seus conhecimentos científicos e “estruturando a sua curiosidade” e o seu desejo de saber mais.

É crucial “despertar para a ciência” e para a descoberta. O educador deve ensinar, experimentar, explorar, experienciar e descobrir aspetos curiosos e interessantes com as crianças, que as ajudem a compreender o mundo em que vivem (Silva et al., 2016). Considero, assim, que esta foi uma atividade muito interessante, estimulante, interativa e que permitiu às crianças explorar, construindo a sua aprendizagem e não apenas adquirindo-a.

1.1.10 Grupo de 5 anos – Visita de Estudo

A atividade que passo a relatar foi realizada com um grupo de 5 anos, composto por 23 crianças. Fizemos uma visita de estudo à Quinta Pedagógica dos Olivais, que durou cerca de 2 horas e meia. Estiveram presentes outros dois grupos, com respetivas educadoras e estagiárias. A visita foi guiada por uma colaboradora da Quinta Pedagógica.

Primeiramente, as crianças fizeram a higienização das mãos, porque iriam manipular ingredientes culinários. De seguida, dirigiram-se à padaria da Quinta, com o objetivo de aprenderem mais sobre o processo de feitura do pão. A guia começou por abordar aspetos relacionados com a confeção dos ingredientes necessários para a receita do pão, explicando de onde vinha a farinha e abordando o processo necessário até a obter. Pude presenciar alguns comentários das crianças, que indicavam um conhecimento prévio, sobre aspetos abordados durante a visita como, por exemplo, “A farinha vem da espiga de trigo”.

Depois disso, todas as crianças manipularam um pouco de massa e formaram a sua bola de pão, que foi depois colocada num forno de lenha (v. Fig. 17).



Figura 17 – Realização de uma bola de pão

Seguiu-se o momento de observação dos animais e uma visita ao pomar (v. Fig. 18 e Fig. 19). Terminada essa exploração e descoberta da Quinta, as crianças voltaram ao local inicial, para receber o pão que tinham confeccionado.



Figura 18 – Contacto com um animal



Figura 19 – Passeio pelo pomar da Quinta

Nesta visita de estudo, o entusiasmo das crianças foi constante e a vontade de observar e participar também.

Fundamentação teórica

Antes de falar sobre visitas de estudo, importa esclarecer o seu conceito que, de acordo com o Ofício 21/2004 de 11 de março (citado por Rebelo, 2014), é o seguinte:

Deverá considerar-se visita de estudo toda e qualquer actividade decorrente do Projecto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projectos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula. Portanto, é uma atividade curricular, que deve ter um objetivo e planeamento bem definidos, inserida nos conteúdos curriculares (p. 16).

As visitas de estudo são estratégias de ensino muito estimulantes e um fator motivador para as crianças, uma vez que lhes possibilita sair do espaço escolar e aprender de forma mais concreta diversos conteúdos. Rebelo (2014, p. 17) defende que, para além disso, a realização destas visitas proporciona “o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade”.

É indubitável a importância que atividades deste carácter representam no desenvolvimento das crianças, pois, tal como Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, pp.

24-25) mencionam, “a aprendizagem requer o envolvimento das crianças em atividades significativas (...) porém, não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças tiverem oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido”. Por isso mesmo, é essencial que as crianças sejam frequentemente envolvidas em atividades externas à escola, para que haja uma melhor compreensão e consolidação do que é aprendido dentro do espaço educativo.

As atividades realizadas em contexto não formal permitem à criança uma aprendizagem “efetiva” e favorecem uma “visão mais positiva e realista” acerca da ciência (Boaventura, 2014, p. 47). Além disso, durante a visita de estudo, as crianças demonstraram já obter alguns conhecimentos sobre os assuntos que estavam a ser abordados, o que provou que os mesmos já tinham sido explorados previamente na escola. Podemos assim, novamente, concluir que as visitas de estudo são excelentes meios para consolidar aprendizagens, permitindo experiências educativas relacionadas com aquilo que já tinham aprendido teoricamente.

Trindade (2002, p. 30) afirma que as visitas de estudo permitem “um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas”, abrindo, por consequência, “possibilidades de intervenção educativa interessantes”. O educador deve ainda ter a preocupação de planear criteriosamente as visitas de estudo a que se propõe, escolhendo o local e atividades em função dos objetivos que pretende atingir (Almeida, 1998).

Esta visita de estudo foi realmente fascinante para as crianças e permitiu aprender, consolidar e interiorizar, de forma prazerosa, conteúdos da Área do Conhecimento do Mundo, relevantes e integrantes no seu quotidiano.

CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES

Este capítulo desenvolve o tema planificação; será feito um enquadramento teórico e fundamentado acerca da sua definição e considerações sobre a importância e objetivos da realização da mesma. Além disso, serão apresentadas algumas planificações de atividades, desenvolvidas durante os Estágios Profissionais I, II e III, assim como uma pequena abordagem às estratégias escolhidas e desenvolvidas ao longo destas.

As planificações presentes neste capítulo foram pensadas para faixas etárias compreendidas na Educação Pré-Escolar. Duas dessas planificações destinavam-se a ser aplicadas a um grupo de 3 anos, duas a crianças de 4 anos e outras duas a um grupo de 5 anos. As áreas exploradas foram a Área de Expressão e Comunicação (no Domínio da Matemática e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e a Área do Conhecimento do Mundo.

2.1 Fundamentação teórica

O ato de planificar é preponderante para o educador, sendo que, segundo Moitas, (2013, p. 27), a planificação é “o conjunto de atividades pelas quais cada docente prevê, seleciona e organiza os elementos para cada situação de aprendizagem, com a finalidade de criar as melhores condições para alcançar as competências propostas”. Trata-se, portanto, de uma ação que consiste em organizar um plano que pretende alcançar objetivos de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Escudero (1982, citado por Moitas, 2013, p. 23) ressalta que “a planificação é um modo de planejar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo”.

Até meados da década de 70, o docente era visto como um técnico executor, não tendo praticamente autonomia para escolher quais os métodos que queria utilizar para que ocorresse a aprendizagem por parte dos seus alunos. Essa perspetiva rígida e em nada adaptada às necessidades dos alunos acaba por mudar, e consecutivamente o docente “passa a ter um papel mais ativo e autónomo, ainda que limitado, para decidir que

processos deverá recorrer para desenvolver os conteúdos em sala de aula, que métodos, atividades e recursos irá utilizar” (Barroso, 2013, p. 10).

Planear é, então, um ato de extrema importância, o qual, segundo Silva et al. (2016, p. 16), “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planejado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas”. Existem diferentes tipos de planificação que variam conforme a necessidade de adequação no processo de ensino-aprendizagem. Articular conscientemente os diferentes tipos de planos permitirá uma maior percentagem de sucesso nesse mesmo processo. Apresentam-se, de seguida, planificações a curto, a médio e a longo prazo.

Para Barroso (2013, pp. 17-18), a planificação a curto prazo caracteriza-se por ser mais “descritiva e pessoal”, por ser dirigida para um grupo específico, tendo que ter em conta as necessidades e características do mesmo. Este é o tipo de planificação onde são apresentadas “as estratégias e atividades a desenvolver” com as crianças, ou seja, “funciona como um guião”, no qual são definidos “os conteúdos, as competências que pretende desenvolver, as várias atividades e a distribuição do tempo para a realização de diferentes tarefas”. Outro aspeto importante sobre este tipo de plano é a sua “flexibilidade”, podendo surgir alterações sobre o mesmo, conforme a necessidade.

A planificação a médio prazo contém aquilo que o responsável quer desenvolver em cada “unidade de ensino”, devendo estar “devidamente articulada com o plano anual”. Apesar de o professor/ educador poder elaborar este plano conforme a “sua conceção de ensino”, devem estar presentes elementos como “as condições de partida, as competências a desenvolver, os conteúdos, as situações educativas e a avaliação”. Além disso, deverá ter em consideração aspetos como “a temática e as características” da turma/grupo (Barroso, 2013, pp. 16-17).

Falando, por último, na planificação de longo prazo ou plano anual, ainda segundo Barroso (2013, pp. 15-16), esta é um instrumento que deverá ser “elaborado em equipa”, por todos os educadores, tendo em conta “os documentos legais nacionais”, no início do ano letivo. O plano de longo prazo, de uma forma geral, serve “de base” para os outros planos desenvolvidos no decorrer do ano. No entanto, este plano é apenas uma “previsão”,

estando sujeito a alterações no decorrer do ano letivo. Uma boa planificação anual poderá ser crucial para a elaboração de planos de médio e curto prazo bem realizados.

Em suma, a planificação tem realmente um lugar de alta relevância no ensino, por servir de objeto orientador para todos os professores e educadores, na procura por um ensino de qualidade e por uma aprendizagem realizada com sucesso por parte do grupo de que estão encarregues.

2.2 Planificações em quadro

2.2.1 Atividade no Domínio da Matemática (3 anos)

O presente quadro refere-se à planificação de atividades realizadas com crianças de 3 anos, estando inserida no Domínio da Matemática.

Quadro 2 – Planificação de atividade no Domínio da Matemática (3 anos)

Plano de atividades			
Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Geometria – Orientação espacial – Visualização espacial – Analisar e operar com formas geométricas	30'	Esconder previamente objetos pela sala e distribuir pelas mesas o kit que contempla as formas geométricas, as tiras de cartolina e os copos com os lápis de cor; Sentar as crianças em roda, em almofadas, no chão; Relembrar as formas geométricas, utilizando bonecos feitos com o material goma EVA; Colocar essas mesmas formas geométricas no chão, com tiras de cartolina (colunas) a separá-las; Pedir a cada criança que procure um dos objetos escondidos pela sala, que os identifique e associe à forma geométrica correspondente, colocando-o na coluna correta; Solicitar que as crianças se sentem nos respetivos lugares; Terminar a atividade ensinando ao grupo como construir o seu boneco geométrico, tal como o modelo que foi distribuído.	Formas geométricas de goma EVA; Cartolina; Copos com lápis de cor; Peça triangular dos Blocos Lógicos; Ferrinhos; Esquadro; Bandeira; Triângulo de sinalização de perigo; Objetos do dia-a-dia (brinquedo/ fatia de pizza; prato; tampas de <i>tupperware</i> , de panela, de frasco; guardanapo; caixa; moldura; fronha; espelho; relógio; pulseira; dado; fita-cola; régua; folha branca A4; livro; pacote de lenços; caixa de medicamento vazia).

A planificação apresentada no Quadro 2, embora inserida no Domínio da Matemática, está também interligada com a Área do Conhecimento do Mundo, pois foram utilizados objetos presentes no dia-a-dia das crianças ou daqueles que a rodeiam. Teixeira (2016) evidencia que:

(...) as crianças, na Educação Pré-Escolar, necessitam de estar em contacto com o mundo para poder aprender novos conhecimentos diversificados, de tal modo que a interdisciplinaridade torna-se importante, visto que possibilita uma melhor interpretação da realidade e atualidade, sendo também um fator de motivação para a aprendizagem (p. 13).

Além destes fatores, este tipo de atividade em que se utilizam objetos do quotidiano das crianças remete aos interesses pessoais das mesmas, que são um fator primordial na realização da aprendizagem. Silva et al. (2016, p. 74) demonstram que “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano”; a partir de atividades como esta as crianças poderão “matematizar as suas experiências informais, abstraindo e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado para elas e que surgem muitas vezes associadas a outras áreas de conteúdo”.

Caldeira (2009, p. 12) afirma que “o sucesso da aprendizagem está relacionado com o conhecimento que temos dos objetivos que pretendemos alcançar”. Por isso, preparei estratégica e cuidadosamente esta atividade, com os objetivos de solidificar as aprendizagens adquiridas anteriormente sobre as formas geométricas, o de promover o entendimento da relação existente entre os objetos do quotidiano com essas formas e, ainda, o de desenvolver a motricidade e autonomia das crianças.

A matemática está muito presente no nosso quotidiano, desde o número de degraus de uma escada até à forma geométrica presente numa televisão. É por isso que Bicho (2016, p. 7) aponta que “é importante que todas as crianças tenham a possibilidade de conhecer e apreciar este modo de pensar que contribui para que se desenvolvam como seres competentes, críticos e confiantes nas variadas situações que envolvem a Matemática”. Uma aprendizagem sólida da matemática desde cedo é, portanto, essencial no desenvolvimento de qualquer criança, e é benéfico que recebam as bases e o apoio necessário para a compreensão e gosto pela área.

Ao preparar atividades dinâmicas, como sublinham Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 7) o educador contribui para que, como se “se tratasse de um jogo, as crianças nem se aperceb[a]m que estão adquirir conhecimentos”. Era justamente isso que pretendia que acontecesse nesta atividade. Assim, optei por esconder os objetos em vários pontos da sala de aula para iniciar a atividade, criando entusiasmo e curiosidade às crianças.

A organização do ambiente educativo tem papel determinante na aprendizagem, por ser “uma estrutura de oportunidades”, ou seja, um recurso que apoia as crianças no seu desenvolvimento global e que funciona como “suporte à ação do educador” (Zabalza, 1998, p. 16). Optei por realizar a atividade no chão (as crianças sentavam-se em almofadas), considerando esta estratégia mais adequada, já que os materiais que iria explorar estariam expostos também no chão.

Silva et al. (2016, p. 75) indicam que “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”. Sabendo, portanto, da importância dos objetos na construção da aprendizagem da matemática pelas crianças, criei formas geométricas (bonecos) feitos com o material goma EVA, para que, de forma mais apelativa, conseguisse lembrar, com as crianças, as características destas formas.

A atividade implicava colocar as formas geométricas de forma ordenada no chão, sendo que as separei criando colunas, com tiras feitas de cartolina. Criei uma dinâmica para que cada criança, após encontrar um objeto, o pudesse mostrar, referir para que era utilizado e, ainda, qual a forma geométrica semelhante a esse mesmo objeto, tendo que fazer a correspondência e colocar o objeto na coluna correta (v. Fig. 20).

Para terminar, distribuí às crianças diversas peças de cartolina, de modo a que pudessem concretizar o seu boneco geométrico (v. Fig.21). Para conseguirem fazer os braços dos bonecos, tiveram de realizar dobragens, exercitando assim a sua motricidade fina e concentração. Desenvolver estas capacidades tem importância e é essencial que a criança obtenha oportunidades e experiências que a ajudem a adquirir maior domínio e consciência do seu corpo (Costa, 2013, p. 20).



Figura 20 – Atividade sobre figuras geométricas



Figura 21 – Crianças a construir o boneco geométrico

Em suma, pretendi que esta atividade contribuísse para uma aprendizagem interativa e agradável de conceitos básicos, mas importantes da matemática.

2.2.2 Atividade na Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)

A planificação apresentada no Quadro 3 refere-se a uma atividade, feita com crianças de 3 anos, inserida na Área do Conhecimento do Mundo.

Quadro 3 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo (3 anos)

Plano de atividades			
Área do Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Conhecimento do mundo social – Vestuário	30'	<p>Sentar as crianças, em U, no chão (com almofadas);</p> <p>Questionar qual é o objeto que observam (roupeiro) e qual a sua utilidade;</p> <p>Revelar às crianças o que está no interior do roupeiro (roupa e calçado);</p> <p>Iniciar breve narrativa que guiará a atividade, solicitando ajuda das crianças;</p> <p>Solicitar que duas crianças utilizem as coroas de tempo frio e de tempo quente (serão efetuadas trocas);</p> <p>Explorar as peças de vestuário existentes no roupeiro, observando-as, tocando-as e vestindo-as à criança que tem a coroa correspondente ao tempo apropriado para usar a peça;</p> <p>Concluir a atividade, carimbando as mãos das crianças numa t-shirt (que representa o tempo quente) e numa camisola de manga comprida (que representa o tempo frio) e expô-las na sala.</p>	<p>Roupeiro feito de material reutilizado;</p> <p>Peças de roupa variadas;</p> <p>Calçado variado;</p> <p>Coroas de cartolina;</p> <p>T-shirt;</p> <p>Camisola de manga comprida;</p> <p>Tintas;</p> <p>Toalhetas.</p>

O vestuário era um tema inserido no plano trimestral elaborado pela educadora do grupo. O principal objetivo desta atividade era que o grupo tivesse a oportunidade de explorar diversos tipos de peças de roupa e calçado existentes. Pretendia-se também que descobrissem qual a fase ou temperatura indicada para usar cada tipo de vestuário, bem como promover a autonomia no ato de vestir. Como afirma Godinho (2016, p. 5), a construção da autonomia “assume um papel de responsabilidade na criança”, e é um processo partilhado entre o educador de infância, a criança e o grupo.

Segundo Brites (2015, p. 18), “podemos caracterizar a autonomia como sendo a capacidade de tomar decisões por si próprio, de agir por si só, tendo em conta as regras e valores, bem como a sua perspetiva pessoal e a do outro” e, por isso, é importante criar oportunidades para que as crianças adquiram as capacidades autónomas, tão necessárias durante a vida.

Facilmente se poderá considerar simples ou até “irrelevante” a temática abordada nesta atividade. No entanto, esta faz toda a diferença no desenvolvimento da criança, a nível da perceção das fases climáticas existentes ao longo do ano, conseqüentemente, daquilo que é adequado vestir e calçar, bem como da capacidade de o fazer autonomamente. É apropriado ter em consideração que as crianças devem ter a oportunidade de descobrir, explorar, relacionar e entender melhor aspetos que envolvem o mundo em que vivem, e os educadores devem ter em conta o referido por Silva et al. (2016, p. 85): “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia”.

É ainda importante refletir sobre o espaço de ensino. Borges (2019, p. 37) refere que “a forma como o espaço está previamente organizado deve fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada”. Concordando com estes aspetos, antes de iniciar a atividade, optei por sentar as crianças em roda, no chão, com o propósito de ficarem mais perto do roupeiro, que era o objeto-chave da atividade (v. Fig. 22). Desta forma, pretendia que se mantivessem mais cativados e entusiasmados, por estarem a realizar algo diferente da rotina habitual.



Figura 22 – Roupeiro com peças de vestuário e coroas de tempo frio e de tempo quente

É fundamental relacionar a importância da organização do ambiente educativo com o facto de que a criança deve ser o agente da sua aprendizagem, ou seja, os educadores não devem apenas ensinar, mas sim colocar a criança em situações que promovam a participação e construção da sua aprendizagem. Com efeito, o ambiente em que a criança estiver inserida, deverá, portanto, ser “promotor do direito à participação” de maneira a que esta esteja ativamente envolvida nos momentos em que está a aprender (Gonçalves, 2015, p. 49). Na mesma linha de pensamento, este autor declara ainda que há que “construir um contexto que promova a participação da criança, um contexto educativo que facilite e promova a (co)construção de conhecimento e a (co)laboração na aprendizagem”.

Por esse motivo, iniciei uma narrativa com o intuito de envolver o grupo: o roupeiro que tinham à frente pertencia a dois irmãos, que precisavam da ajuda das crianças para organizar as peças de roupa e calçado e separá-las conforme a época do ano. Incentivei-as a desvendar o que se encontrava no roupeiro e a retirar as peças de vestuário desorganizadas que se encontravam nele. A uma criança foi posta uma coroa com um sol (que simbolizava o calor) e a outra uma coroa com um boneco de neve (que caracterizava o tempo frio). As demais crianças, depois de conversarmos sobre que tipo de peça seria,

em que zona do corpo poderia ser utilizada, de que material era feita e, ainda, em que altura do ano deveria ser utilizada, tiveram então de vestir as duas crianças coroadas. É importante referir que todo o grupo teve oportunidade de participar na atividade, tornando-a interativa. As tarefas – desde utilizar a coroa, selecionar uma peça de vestuário do roupeiro, mostrar a peça aos restantes elementos e vestir as crianças com as coroas diferentes – foram sendo distribuídas de forma rotativa por todos os elementos do grupo.

Concluí a atividade, realizando articulação curricular com o Domínio da Educação Artística. Foi colocada tinta nas mãos das crianças, para carimbar uma t-shirt e uma camisola de manga comprida (símbolos do vestuário para tempo quente e frio). Com este momento, pude proporcionar um término agradável à atividade.

2.2.3 Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)

A planificação seguinte (Quadro 4) foi estruturada para um grupo de crianças de 4 anos, com o qual será explorado o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 4 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (4 anos)

Plano de atividades			
Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Comunicação Oral Consciência Linguística – Consciência fonológica – Consciência de palavra – Consciência sintática	40'	Sentar as crianças em U, no chão (com almofadas); Contextualizar a atividade pedindo a uma criança que venha desvendar o que está dentro da 'caixa mágica' (fantoques); Questionar as crianças sobre a função dos fantoches; Desafiar as crianças a criar fantoches de animais (rolos de papel higiénico, moldados previamente no formato de animais, decorados, a gosto das crianças, com pedaços de cartolina); Criar uma história em conjunto, escolhendo, através das cartas de Propp, os diferentes acontecimentos da mesma; Representar com os fantoches a história criada.	Caixa 'mágica' de cartão; Rolos de papel (moldados no formato de animais); Cola; Pedaços de cartolina; Cartas de Propp.

A atividade presente no Quadro 4, pretende desenvolver a comunicação oral das crianças, bem como a imaginação. Para dar início à atividade, será utilizada a estratégia de organizar as crianças em U no chão da sala (com almofadas), para que nos possamos ver uns aos outros com maior facilidade e para criar um ambiente mais descontraído.

Com o intuito de apelar ao mistério, começarei por apresentar uma caixa ‘mágica’, que conterà fantoches feitos por mim. O fantoche pode ser utilizado como instrumento educativo, por causar entusiasmo e interesse na criança. Costa e Baganha (1989) relatam que “o fantoche, embora sendo um objecto inanimado, torna-se alguém (...) é consequência da forte relação que se cria entre ele e o seu manipulador” (p. 37), e que este pode e deve “entrar no Jardim de Infância quando isso fizer sentido (...) quando o educador tiver vontade de o levar para o apresentar às crianças, quando sentir prazer nesse encontro” (p. 71).

Uma criança será solicitada a desvendar o mistério e irá retirar os fantoches de dentro da caixa, para que, de seguida, possamos entender para que servirão esses objetos. As crianças poderão expressar as suas opiniões e explicações sem censura, e, em conjunto, chegaremos à conclusão de que uma das utilidades dos fantoches é contar histórias. É significativo permitir que a criança se expresse sem ser julgada, porque esta necessita de se sentir “valorizada e escutada”, o que contribui para o seu “bem-estar e autoestima” (Silva et al. 2016, p. 33). Serão então distribuídos por cada criança um esboço de fantoche (rolo de papel higiénico previamente moldado no formato de um animal) e estas serão desafiadas a decorá-lo a gosto, com pedaços de cartolina e cola, incluindo-se na atividade o Domínio da Educação Artística. O intuito desta criação é o de concebermos posteriormente, uma história, em que esses fantoches serão as personagens.

Esta atividade está ainda interligada com o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. É de salientar a extrema importância de a criança se expressar e comunicar, algo que pode facilmente concretizar através deste domínio. No Guia das Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar, da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (s.d.) consta o seguinte:

O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se, para além de: canalizar a imaginação infantil; descarregar tensões emocionais; resolver conflitos de ordem afetivo - emocional; ampliar as experiências; ampliar o vocabulário; desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a perceção da relação entre causa e efeito, a perceção do bem e do mal, de outros valores e o interesse por histórias e teatro (p. 56).

Depois de terminarem a tarefa, serão apresentados ao grupo um conjunto das conhecidas Cartas de Propp (jogo que desafia à criação de histórias), feitas por mim, com sugestões de espaços e ações para o desenrolar de possíveis histórias – opções essas que caberá às crianças selecionar. De forma guiada, cada criança terá a oportunidade de escolher entre alternativas, por exemplo: o local do decorrer da história (cidade ou campo) e ações diferentes. Além das escolhas-chave para a história, cada cartão conterà ainda outros desafios, que permitirão desenvolver as três extensões da consciência linguística (consciência fonológica, consciência de palavra, consciência sintática), como, por exemplo: “Dá um nome ao/à campo/cidade que termine com o som [z]” (consciência fonológica), ou “Diz uma palavra que complete a frase: ‘De repente viu/viram um x’” (consciência de palavra) ou “Ordena a frase para que fique correta: ‘correr Foram para casa a’ (consciência sintática)”. Os cartões estarão inseridos num dossiê que conterà os materiais necessários para que as crianças realizem certas tarefas e com o desenrolar da história serão colados num quadro de apoio, para que o enredo permaneça visível.

Será ainda desenvolvida a comunicação oral. Situações que permitam desenvolver a comunicação oral da criança são, de facto, benéficas, porque a levam a perceber de forma gradual as diferentes funções da linguagem e a apropriar a sua comunicação conforme a situação. É por isso que o educador deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva et al., 2016, p. 62).

No fim de todas as crianças terem completado o desenrolar da história, chega o momento de representá-la com os fantoches. Cada criança poderá intervir conforme o combinado, utilizando o fantoche que criou anteriormente. Acredito que este tipo de atividades é pertinente no desenvolvimento da criança, porque lhe permite expressar, exercer poder de escolha, e progredir a sua comunicação oral e a sua competência linguística, sendo diversificada e permitindo que a criança sinta que é ouvida e que a sua opinião tem importância.

2.2.4 Atividade na Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)

A seguinte planificação (Quadro 5), apresenta uma atividade na Área do Conhecimento do Mundo, concebida e estruturada para um grupo de 4 anos.

Quadro 5 – Planificação de atividade na Área do Conhecimento do Mundo (4 anos)

Plano de atividades			
Áreas do Conhecimento do Mundo			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Preservação do ambiente e recursos naturais – Segurança na praia	30'	Começar a atividade na sala do grupo, convidando as crianças a fazerem uma viagem imaginária de autocarro até à praia (que será o recreio da escola); Pedir que algumas crianças procurem objetos escondidos (bandeiras de sinalização de praia) numa piscina de plástico com areia dentro; Conversar sobre a função das bandeiras de sinalização e ainda sobre nadadores- salvadores; Simular que praia está suja e pedir que as crianças colem (com luvas e para dentro de um saco) o lixo (imagens) para a tornarmos numa praia limpa; Estender toalhas de praia no chão e fantasiar com as crianças várias situações que acontecem num dia normal de praia; Concluir a atividade, sistematizando o que foi aprendido.	Piscina de plástico (com areia dentro); Bandeiras; Sacos do lixo; Luvas; t-shirt de nadador-salvador; chapéu Imagens de lixo; Toalhas de praia; Água, fruta, protetor solar.

Nas OCEPE constam as seguintes aprendizagens a promover nas crianças: “Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança” e “Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Silva et al., 2016, p. 92). Ora, para explorar o tema segurança na praia, pretendo estimular o desenvolvimento dessas mesmas aprendizagens, na medida em que serão abordados cuidados essenciais a ter na praia – desde conhecer a sinalização das bandeiras a conversar sobre os cuidados a ter com o calor e as radiações solares. Serão ainda explorados aspetos como a limpeza das praias (mais especificamente, os cuidados de manutenção a ter), o que permitirá criar um sentimento de empatia pela promoção de comportamentos de conservação e respeito pelo ambiente.

A estratégia inicial definida para a atividade (viagem de autocarro até à praia, a simular no recreio da escola) pretende apelar ao imaginário das crianças e motivá-las. Antes de ensinar um conteúdo a qualquer criança, é importante fazê-la ganhar interesse pelo assunto em causa, porque as tarefas motivadoras vão de certeza conduzir as crianças a uma participação e envolvimento mais vincado. Além disso e como já referido, o educador deve ter verdadeira preocupação em relação ao espaço de ensino porque este “é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e

o desenvolvimento de atividades instrutivas” (Zabalza, 1998, p. 120). É em consideração a esse fator tão relevante que cada docente deve pensar detalhadamente o espaço de aprendizagem.

Para abordar os cuidados a ter antes de entrar na praia, nomeadamente o conhecimento das bandeiras e seus significados, haverá diversas ‘bandeiras’ escondidas numa piscina cheia de areia, que as crianças terão de encontrar de modo a abordarmos o significado de cada uma. Vestirei uma t-shirt alusiva à profissão de nadador-salvador para partilhar conhecimentos sobre a importância desta atividade com o grupo. Após esse momento, serão referidos outros tipos de cuidados a ter antes de se desfrutar de uma praia, como, por exemplo, verificar se esta é limpa. Diversas imagens que representem o lixo terão sido previamente espalhadas pelo espaço do recreio e as crianças (utilizando luvas) terão de o apanhar e colocar dentro de um saco, deixando a praia limpa. Daqui surgirá a oportunidade de abordar os cuidados que todos devemos adotar para manter as praias limpas. É fundamental que as crianças compreendam e adotem, desde cedo, comportamentos responsáveis em relação ao ambiente, desenvolvendo o seu sentido de cidadania e reflexão, de modo a preservá-lo (Câmara, Proença, Teixeira, Freitas, Gil et al., 2018).

Finda essa tarefa, as crianças poderão estender as toalhas de praia no chão e deitar-se nelas simulando estarem a apanhar sol. Contudo, é nesse momento que será dramatizado o esquecimento do protetor solar e do chapéu de sol, ocasião para abordar a importância desses elementos, bem como, pôr em prática a sua utilização. Momentos de dramatização semelhantes serão recriados para a abordagem da importância de uma alimentação leve na praia, da necessidade de hidratação e ainda dos cuidados e regras de segurança na água. A dramatização preenche o interesse e curiosidade da criança, fazendo-a aprender e desenvolver com maior sucesso (Cardoso, 2016). Também importa salientar que “é indispensável entender a função educativa da brincadeira enquanto promotora de aprendizagem no indivíduo que ampliará prazerosamente o seu conhecimento e sua compreensão sobre o mundo” (Correia, 2012, p. 19).

Esta é uma atividade que obriga à dramatização por parte das crianças e que apela ao seu imaginário, devendo ser dinamizada de forma entusiasmante e dinâmica ao longo dos diferentes tópicos.

2.2.5 Atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

A atividade apresentada (Quadro 6) foi concretizada com crianças de 5 anos, na sala de atividades do respetivo grupo, e inseriu-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 6 – Planificação de atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

Plano de atividades			
Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Linguagem Oral Abordagem à escrita – Valorizar e incentivar as tentativas de escrita	30'	<p>Sentar as crianças no chão (com almofadas);</p> <p>Contextualizar a atividade relembrando o tema dos animais, abordado anteriormente (durante a qual as crianças haviam desenhado animais numa folha de papel de cozinha);</p> <p>Dinamizar a palavra “animais”, com letras móveis (tamanho A4);</p> <p>Compartilhar conhecimentos sobre o que são palavras que rimam;</p> <p>Explorar o ‘prédio’, feito com o material goma EVA;</p> <p>Ler adivinhas e levar as crianças a descobrirem os animais que haviam desenhado (elefantes, macacos, abelha, joaninha, leão, ratinho, gato, mocho, jacaré e peixes), através da técnica do papel de cozinha molhado;</p> <p>Abrir a porta de cada apartamento do prédio para mostrar uma imagem real do animal descoberto;</p> <p>Colocar questões que promovam o diálogo entre o grupo, explorando o ‘prédio’ e as imagens impressas de animais;</p> <p>Realizar um exercício prático de associação, em que as crianças ligam as palavras impressas, colocadas previamente numa parede, que rimam com pedaços de tecido;</p> <p>Solicitar às crianças que escrevam o nome do seu animal com letras móveis, para posteriormente criarem uma pequena história;</p> <p>Sintetizar a atividade, em conjunto com o grupo.</p>	<p>Letras móveis (tamanho A4);</p> <p>Prédio feito de goma EVA;</p> <p>Folha de papel de cozinha desenhada;</p> <p>Recipiente com água;</p> <p>Imagens de animais impressas;</p> <p>Palavras impressas;</p> <p>Pedaços de tecido;</p> <p>Proposta de trabalho;</p> <p>Letras móveis.</p>

Nesta atividade, para além do desenvolvimento da linguagem oral, foi explorada a abordagem à escrita, com a qual, como explicam Silva et al. (2016, p. 66), não se trata de fazer “uma introdução formal e ‘clássica’, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais

associadas ao cotidiano da criança”. Acrescente-se que a atividade também privilegiou da realização de contagens e de uma abordagem ao conceito de par e de ímpar, permitindo uma junção e combinação destes dois domínios.

De modo a tirar melhor proveito do espaço da sala, e para que tivessem uma melhor visibilidade do decorrer da atividade, optei por sentar as crianças em U no chão (em almofadas).

Pretendi com esta atividade que o grupo pudesse entender que existem palavras que rimam, e por que motivo tal acontece. Para atingir esse propósito, criei diversas atividades e tarefas desafiadoras e lúdicas que permitiram uma grande participação e interação das crianças. Este tipo de atividades mais dinâmicas fazem com que a criança sinta satisfação na aprendizagem e envolva-as naquilo que está a ser posto em prática.

A leitura é fundamental em todo o percurso escolar e é um suporte para, no futuro, estarmos informados, interagirmos, formarmos opiniões e apreciações sobre o mundo (Magalhães, 2008, p. 55). Considerei pertinente começar por dinamizar a palavra “animais” (tema que tinha sido abordado na atividade anterior), com letras móveis (tamanho A4), que colei na parede, solicitando a um elemento do grupo que me fosse dizendo as letras que compunham essa palavra, para que a fôssemos completando. Dei continuidade à atividade, questionando se alguma criança saberia o que significava haver ‘palavras que rimam’. Silva et al. (2016, p. 74) afirmam que “é necessário ter em conta que as conceções das crianças são não só muito diferentes das dos adultos, como constituem a melhor base sobre a qual se constroem as aprendizagens subsequentes” e, por esse motivo, considerei relevante ouvir primeiro as crianças, para, a partir daí, construir em conjunto o significado da rima. Após várias respostas, e depois de ser entendido o tema em causa, foram vistos alguns exemplos oralmente (como sejam, “João” e “cão” ou “gato” e “pato”).

Depois disso, apresentei um prédio com vários apartamentos (feito com o material goma EVA), onde ‘viviam’ alguns animais (v. Fig. 23). Para descobrirem que animal morava em cada um deles, teriam de ouvir uma adivinha, que continha uma palavra que rimava com o nome do animal, como por exemplo: “Esta casa tem um dono, que adora comer queijinho. Quem será que lá mora? Quem lá mora é o... [ratinho]”. Após, teriam de molhar desenhos que estavam escondidos por baixo de uma folha de papel de cozinha. Ao colocar sobre água, revelava-se o desenho escondido. Descoberto o nome do animal,

a criança era questionada sobre qual a palavra que, na adivinha, rimava com esse mesmo nome. Realizei ainda outra atividade prática, em que as crianças puderam associar (usando para o efeito tiras de tecido) as palavras de uma coluna às palavras que, na outra coluna, rimavam com elas (v. Fig. 24).

Fazendo ligação à atividade que tínhamos no dia seguinte, pedi às crianças que fossem pensando em ideias criativas, para criarmos juntos uma história com todos os animais abordados. Considerei esta estratégia pertinente e benéfica para as crianças porque a capacidade de produzir ideias originais e criativas deve ser cada vez mais desenvolvida e considerada. Morgado (2013, p. 17) defende que “se essa mesma capacidade for estimulada e trabalhada desde o pré-escolar, vai criar uma influência positiva nas crianças bem como uma autoestima benéfica e futuros adultos confiantes que aprendem a pensar por si mesmos”.



Figura 23 – Prédio dos animais

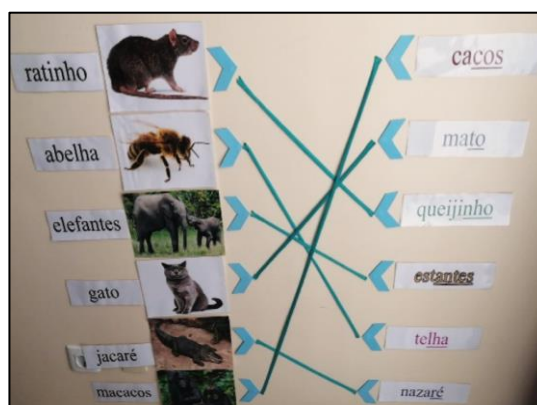


Figura 24 – Correspondência entre palavras que rimam

Realizei, por fim, em conjunto com o grupo, uma breve síntese da atividade, revendo o que eram palavras que rimam e pedindo às crianças novos exemplos. Foi para mim importante terminar a atividade deste modo, para conseguir entender se o grupo percebera e interiorizara o que era uma rima.

2.2.6 Atividade do Domínio da Matemática (5 anos)

A atividade aqui apresentada (Quadro 7) foi realizada com um grupo de crianças de 5 anos e inseriu-se na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática.

Quadro 7 – Planificação de atividade no Domínio da Matemática (5 anos)

Plano de atividades			
Áreas de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática			
Componentes	Tempo	Estratégias	Recursos
Organização e Tratamento de Dados: – Itinerários	30'	<p>Solicitar que as crianças se sentem nos respetivos lugares;</p> <p>Distribuir o material <i>Cuisenaire</i> e o material que irá ser utilizado durante a atividade, pelas mesas das crianças;</p> <p>Completar uma escada por ordem crescente com este material, de forma a relembrar as características do mesmo;</p> <p>Contextualizar a atividade, iniciando uma pequena história que será o fio condutor da mesma;</p> <p>Apresentar no quadro, as peças com as características que irão ser necessárias durante a atividade;</p> <p>Explicar o conceito de itinerário e como se realiza;</p> <p>Concretizar o itinerário em conjunto com as crianças;</p> <p>Pintar a proposta de trabalho, de acordo com o realizado.</p>	<p>Material <i>Cuisenaire</i>;</p> <p>Figuras feitas EVA: Pinheiro, árvores de natal, bolas, fitas, estrelas, uma menina e uma senhora;</p> <p>Material <i>Cuisenaire</i> feito em goma EVA;</p> <p>Imagens plastificadas;</p> <p>Proposta de trabalho com grelha;</p> <p>Grelha feita de cartolina;</p> <p>Lápis de cor.</p>

A atividade planeada abordava a componente Organização e Tratamentos de Dados, na qual se inseria a temática Itinerários. Através da mesma, pretendi que as crianças aprendessem o conceito de itinerário e como este se realiza, bem como que desenvolvessem as suas capacidades matemáticas. Para isso, e com a intenção de tornar a atividade apelativa, utilizei diversos materiais não estruturados, criados por mim, e recorri ainda ao material estruturado *Cuisenaire*. Este é realmente um excelente recurso para desenvolver as capacidades matemáticas das crianças. Alsina (2004, p. 34) defende que o *Cuisenaire* permite a “aquisição progressiva das competências numéricas” e que este é “um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar para o cálculo mental...para introduzir e praticar as operações aritméticas”.

O grupo em questão tem na sua rotina o hábito de chegar à escola, cantar na “Roda das Canções” por uns momentos, realizar a sua higienização na casa de banho e dirigir-se para o seu lugar na sala de atividades. Considerei que, para a atividade que pretendia concretizar, seria mais adequado manter esta rotina. Aliás, como mencionado por Silva et al. (2016):

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano (...) são importantes para a compreensão de

unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio (p. 88).

Pretendi provocar o entusiasmo e a imaginação das crianças antes de iniciar a atividade, para que se interessassem pelo que iríamos realizar e pudessem colaborar durante todo o processo. Para isso, criei uma narrativa que os levou a entrar num “mundo imaginário” e incumbi-as da missão de me ajudarem a resolver um desafio. Considerei esta estratégia adequada, pois, como declaram Silva e Lopes (2015, p. 65), “o primeiro passo para a aprendizagem consiste em captar a atenção”. Campos (2016, p. 3) defende igualmente que as crianças “necessitam de encontrar interesses, possibilitando na sua aprendizagem, uma tarefa enriquecedora e vantajosa para as mesmas, contribuindo para o seu desenvolvimento”.

Segundo Mata (2012, p. 16), a matemática é uma área que “contribui para a formação de cidadãos críticos, autónomos e aptos à resolubilidade de situações problemáticas do quotidiano”. Reconhecendo tamanha importância da matemática nas aprendizagens posteriores das crianças, conseqüentemente, a necessidade de desenvolver e treinar as capacidades na Educação Pré-Escolar, ao longo da atividade, fui desafiando as crianças a desvendar o caminho do itinerário. Para tanto, explorei com as crianças cálculos mentais, contagens, distinção entre número par e ímpar, abordagem ao conceito de dobro e triplo, correspondências cor/quantidade (proporcionada pelo material *Cuisenaire*) e a orientação espacial. Apelei sempre à imaginação e incentivei o entusiasmo delas, para que, além de desenvolverem esses conceitos matemáticos, pudessem também criar uma relação positiva com a matemática e perceber que aprendê-la pode e deve ser divertido. É fundamental que educadores criem ambientes que estimulem e encorajem as crianças a utilizar materiais manipulativos de modo a que estes consigam ultrapassar a linha entre o concreto e o abstrato da matemática (Caldeira, 2009).

Mais uma vez, saliento como é importante que a criança seja construtora da sua aprendizagem, participando ativamente nas atividades que lhe são propostas. Foi em consideração a esse aspeto que optei por colar, no quadro da sala, uma grelha grande (feita de cartolina), as personagens e os acessórios da narrativa (feitas com o material goma EVA), para que à medida que fossemos desvendando o caminho a preencher, as crianças pudessem vir colar, na grelha, as peças do material *Cuisenaire* (também feitas com o material goma EVA), tornando esse momento mais interessante (v. Fig. 25).

Durante a atividade, o grupo tinha na mesa uma proposta de trabalho para preencher, com o material *Cuisenaire*, o itinerário que íamos concretizando. Depois do itinerário ser descoberto, solicitei que o pintassem na proposta de trabalho com as cores das peças *Cuisenaire* (v. Fig. 26).



Figura 25 – Itinerário em grande dimensão no quadro



Figura 26 – Crianças a realizar o itinerário na proposta de trabalho

No geral, considero que a atividade decorreu bem e que as crianças corresponderam às expectativas, o que me incentivou à concretização desta atividade novamente, no futuro.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

Este capítulo é referente ao tema da avaliação. Em primeiro lugar, será realizado um breve enquadramento teórico, que visa entender o conceito e importância da avaliação, como se avalia e com que objetivos. Logo após, serão apresentados três dispositivos de avaliação aplicados em contexto de Educação Pré-Escolar, que se encontram estruturados da seguinte forma: contextualização da atividade, descrição dos parâmetros e critérios de avaliação e, por fim, apresentação dos resultados teoricamente analisados, com algumas sugestões de alterações que possibilitem um melhor desempenho nas crianças futuramente.

3.1 Fundamentação teórica

O conceito de avaliação é muito vasto e adquire diferentes perspetivas, não havendo um consenso sobre a sua definição, mas, sim, diversas opiniões que, em conjunto, possibilitam construir um melhor entendimento sobre o tema. Entre estas, estão as perspetivas de Lopes e Silva (2016, p. 1), que defendem que avaliar é “realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos”. Também Leitão (2013, p. 5) considera que “avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ser feito para melhorar ou alterar o rumo de alguma coisa”, portanto, é “uma forma de tentar inverter o curso das coisas ou mantê-lo num curso desejável”. De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1).

Após breve abordagem ao conceito de avaliação, torna-se pertinente conhecer a sua importância na educação e quais os seus objetivos. Como afirmam Cardona e Guimarães (2012, p. 20), o trabalho de avaliação não é simples e é “alvo de várias ambiguidades que começam por se verificar na forma de conceber o seu papel e finalidades”. Contudo, o grande objetivo a que a escola se propõe é que a criança atinja aprendizagens ao longo do seu percurso escolar, ou seja, que desenvolva conhecimentos

e capacidades que a tornarão num ser apto (Leitão, 2013). Partilho assim do ponto de vista de Parente (2015, p. 29), quando refere que “a avaliação é uma componente essencial do processo educacional”, pois é através dela que o educador consegue perceber em que ponto se encontra a aprendizagem da criança, permitindo que, a partir daí, estipule aquilo que deve manter ou alterar, de modo a fomentar maior sucesso na aprendizagem das crianças. De acordo com Magalhães, Almeida e Domingos (2018, p. 78), “um professor reflexivo e crítico é capaz de observar e alterar as suas práticas para obter o sucesso educativo”.

Parente (2015, p. 30) sustenta que “é competência do educador de infância (...) definir e desenvolver um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as conceções de educação, com a imagem de criança, e de ensino e aprendizagem, em que acredita”. Por sua vez, Cosme, Ferreira, Sousa, Lima e Barros (2020, p. 27) afirmam que é importante “utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação”. Se assim for, e tal como refere Serpa (2010, p. 113), o educador ajuda a criança a “construir interpretações e a encontrar pontos de contacto entre os conhecimentos que deve dominar, os que possui e as suas vivências e experiências”.

A avaliação na Educação Pré-Escolar não contém um carácter centrado nos resultados, mas sim no processo até obtê-los (Parente, 2015, p. 29). É nesta perspetiva que importa abordar os dois tipos de avaliação existentes nesta valência: a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica pretende unicamente esclarecer o educador sobre quais as capacidades e destrezas que a criança tem em relação a determinados aspetos, clarificando-o quanto à adequação das estratégias a utilizar com cada criança (Serpa, 2010). Esta avaliação é realizada previamente ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto à avaliação formativa, Matos (2011, p. 33) utiliza os termos “regulador” e “orientador” para a definir, isto porque este tipo de avaliação ajuda a regular de forma contínua a aprendizagem da criança e a orientar quanto à melhor forma de o educador ensinar e de a criança aprender. A avaliação formativa realiza-se ao longo do ano letivo. De acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril:

A avaliação na Educação Pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (p. 1).

Também Fernandes (2008, p. 357) define a avaliação formativa como “uma avaliação para as aprendizagens”, porque é organizada para melhorar a aprendizagem das crianças, “através de uma diversidade de processos que incorporam o *feedback* e a regulação das aprendizagens”. O *feedback* é, sem dúvida, crucial, “porque permite melhorar o desempenho das crianças, quando são feitos apontamentos construtivos e sugestões de como melhorar” (Santos, 2008). Na verdade, o uso de práticas de avaliação formativa permite um *feedback* ao educador para “adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos” e oferece um *feedback* às crianças, necessário para “melhorarem a sua aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015, p. 153). Referindo-se a este tipo de avaliação noutros graus de ensino, Lopes e Silva (2016) anotam:

(...) os efeitos da avaliação formativa na aprendizagem são muito poderosos porque os motivam a aprender. Os alunos aprendem mais, aprendem mais inteligentemente e crescem em autoconhecimento o que lhes permite perceber exatamente o que fizeram para atingir o seu nível de aprendizagem atual (p. 35).

Concluindo, tal como mencionam Cosme et al. (2020), “a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala” (p. 27). É importante entender que “a prioridade da avaliação é responder a problemas/situações reais que afetam os seus intervenientes e organiza-se em torno de os solucionar” (p. 26).

Os dispositivos de avaliação que irei apresentar neste capítulo integram-se na avaliação formativa, uma vez que se pretendia apenas recolher informação sobre aquilo que as crianças já são, ou não, capazes de fazer e não classificá-las. Recorri a uma adaptação da escala de Likert, que compreende valores entre 0 e 10, e está organizada segundo os seguintes parâmetros:

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

3.2 Avaliação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)

3.2.1 Contextualização da atividade

A presente atividade do domínio da Matemática (Anexo 1) foi realizada com um grupo de dezoito crianças de 3 anos e ocorreu na época natalícia. A proposta de atividade continha cinco árvores de natal, cada uma com um número escrito no respetivo vaso, para que fosse identificada a quantidade de bolas que teriam de ser carimbadas (com o uso de tinta nos dedos). Pretendia-se verificar se as crianças conseguiam associar o número à quantidade. Além deste parâmetro, procurei apurar também se, após a explicação oral da atividade, as crianças a realizavam de forma autónoma e se, ao carimbar (com o dedo), respeitavam os limites das figuras, revelando um nível de motricidade fina adequado. A atividade, que foi previamente explicada, realizou-se em grupos de três, de forma a garantir uma melhor supervisão.

3.2.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A atividade teve os seguintes três parâmetros de avaliação:

Associação do número à quantidade – Através deste parâmetro almeja-se perceber se a criança é capaz de associar o número escrito no vaso da árvore de natal à quantidade de bolas que deve carimbar, com o dedo molhado em tinta. Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Identifica corretamente o número em cinco árvores de natal;
- Identifica corretamente o número em quatro árvores de natal;
- Identifica corretamente o número em três árvores de natal;
- Identifica corretamente o número em duas árvores de natal;
- Identifica corretamente o número em uma árvore de natal;
- Resposta incorreta.

Autonomia – O parâmetro em questão tencionava verificar se, após ouvir a explicação oral, a criança conseguia realizar a proposta de trabalho de forma autónoma, ou seja, se era capaz de reconhecer a quantidade de bolas a pintar em cada árvore e de

efetuar essa mesma tarefa corretamente, sem ajuda do adulto. Para este parâmetro, defini os seguintes critérios de avaliação:

- Realiza autonomamente a proposta de trabalho;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina – Neste parâmetro pretende-se identificar se a criança consegue carimbar corretamente a proposta de trabalho, respeitando os limites das figuras, conforme pedido. Os critérios estabelecidos para este parâmetro foram:

- Carimba corretamente com o dedo, respeitando os limites das figuras;
- Resposta incorreta.

Quadro 8 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Matemática (3 anos)

Parâmetros		Critérios de avaliação	Cotação	
1.	Associação do número à quantidade	1.1. Identifica corretamente o número em cinco árvores de natal	6	6
		1.2. Identifica corretamente o número em quatro árvores de natal	4	
		1.3. Identifica corretamente o número em três árvores de natal	3	
		1.4. Identifica corretamente o número em duas árvores de natal	2	
		1.5. Identifica corretamente o número em uma árvore de natal	1	
		1.6. Resposta incorreta	0	
2.	Autonomia	2.1. Realiza autonomamente a proposta de trabalho	2	2
		2.2. Resposta incorreta	0	
3.	Motricidade fina	3.1. Carimba corretamente com o dedo, respeitando os limites das figuras	2	2
		3.2. Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

3.2.3 Apresentação e análise dos resultados

O gráfico seguinte (Figura 27) apresenta os resultados obtidos da avaliação da atividade do Domínio da Matemática, realizada com o grupo de dezoito crianças com 3 anos.

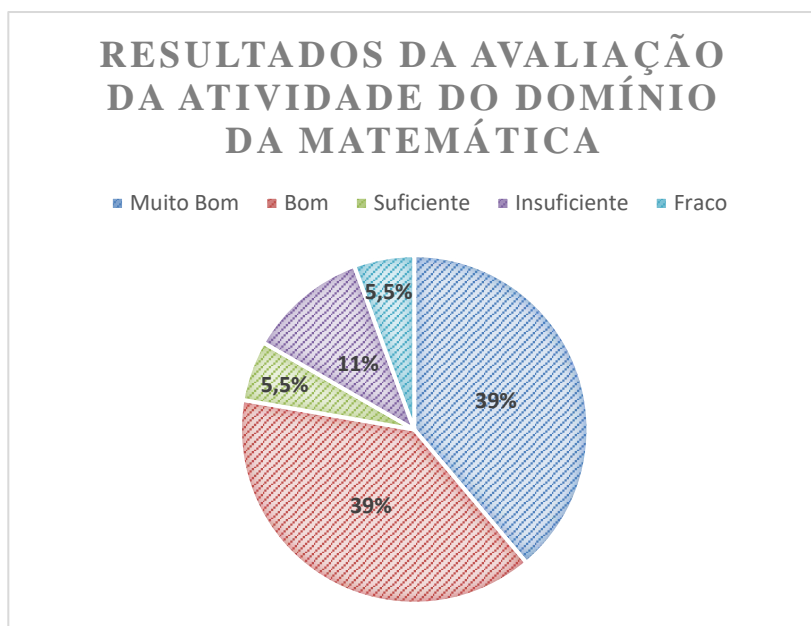


Figura 27 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Após análise da grelha de avaliação (Anexo 2) e do gráfico na Figura 27, consegui constatar que os resultados desta avaliação foram heterogéneos, sendo que 39% (7 crianças) obtiveram resultado Muito Bom e outros 39% (7 crianças) obtiveram Bom. Esta primeira observação permite alegar que a grande maioria do grupo (14 de 18 crianças) correspondeu positivamente aos parâmetros a avaliar. Uma percentagem de 5,5% (1 criança) atingiu o resultado Suficiente; 11% (2 crianças) teve o resultado Insuficiente e 5,5% (1 criança) teve o resultado fraco.

Olhando detalhadamente para a grelha de avaliação, conclui-se que no primeiro parâmetro (associação do número à quantidade) os resultados foram muito positivos, sendo que a média foi de 5,16 valores de 6. Apenas três crianças não atingiram o resultado máximo, o que revela que a grande maioria do grupo domina a noção de quantidade.

O segundo parâmetro referente à autonomia evidencia que apenas 7 de 18 crianças conseguiram realizar a tarefa proposta de forma autónoma, remetendo a uma média de 0,77 valores de 2. Tendo em conta a tenra idade das crianças do grupo (3 anos), o resultado deste parâmetro é compreensível. Contudo, desenvolver a autonomia das crianças é uma árdua tarefa e cabe ao educador promover atividades que estimulem e aumentem cada vez mais essa capacidade. Como defende Godinho (2016, p. 5), o educador “deve acompanhar cada criança no seu ritmo e nunca fazer com que todos sejam iguais”; dessa

forma, deve observar e compreender o caso de cada criança, para melhor conseguir ajudá-la.

O último parâmetro, correspondente à motricidade fina, resultou numa média de 1,88 valores em 2, pois apenas uma criança não atingiu o pretendido. O balanço dos resultados deste parâmetro é, portanto, muito positivo. É fundamental que a criança fortaleça a noção espacial e seja capaz de realizar pequenas tarefas que exijam o desenvolvimento da sua motricidade fina, isto porque este requisito primordial refletir-se-á em tarefas básicas do dia a dia, como vestir, comer ou escrever (Costa, 2013).

O grupo obteve uma média de 7,8 valores em 10, o que permite concluir que, na generalidade, esta atividade foi positivamente correspondida. Em relação às crianças C6 e C9, que obtiveram um resultado Insuficiente, e à criança C17 que obteve Fraco, seria essencial acompanhar “o processo de evolução” de cada uma delas, adaptando o educador “as suas estratégias e procedimentos” (Silva, 2013, p. 31), de modo a ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades e a desenvolver as suas capacidades.

3.3 Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (5 anos)

3.3.1 Contextualização da atividade

A seguinte atividade (Anexo 3) inseriu-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ocorreu com um grupo de onze crianças de 5 anos. No primeiro exercício, procurava-se perceber se a criança era capaz de juntar sílabas associando-as a uma palavra. Para tal, teria de ligar, por meio de um traço, as sílabas fornecidas à palavra completa. Nos quatro exercícios seguintes, pretendia-se averiguar se a criança conseguia reconhecer o(s) valor(es) da letra /c/. Para isso, teria de pintar palavras, de acordo com um código de cores. Outros dois parâmetros respeitavam à averiguação da autonomia e da motricidade fina.

3.3.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta atividade tem sete parâmetros de avaliação. São eles:

Identificação de palavras a partir de sílabas fornecidas – Este parâmetro avalia a capacidade da criança para identificar palavras a partir de sílabas fornecidas. Para tal, optei pelos seguintes critérios:

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

Identificação do 1.º valor da letra /c/ na palavra “cedo” – Neste parâmetro pretende-se compreender se a criança reconhece que a letra /c/, presente na palavra “cedo”, se lê com o 1.º valor. Os critérios determinados para este parâmetro foram:

- Reconhece corretamente a palavra que utiliza o 1.º valor da letra /c/;
- Resposta incorreta.

Identificação do 2.º valor da letra /c/ na palavra “caldo” – Este parâmetro visa identificar se a criança distingue que a letra /c/, presente na palavra “caldo”, se lê com o 2.º valor. Para este parâmetro foram considerados os critérios:

- Reconhece corretamente a palavra que utiliza o 2.º valor da letra /c/;
- Resposta incorreta.

Identificação dos dois valores da letra /c/ na palavra “ciclo” – O parâmetro apresentado tem como objetivo perceber se a criança reconhece que a letra /c/, presente na primeira sílaba (“ci”), se lê com o 1.º valor, e que a letra /c/, que consta na segunda sílaba (“clo”), se lê com o 2.º valor, ou seja, que os dois valores da letra /c/ são utilizados nesta palavra. Foram definidos dois critérios para este parâmetro:

- Reconhece corretamente a palavra que utiliza os dois valores da letra /c/;
- Resposta incorreta.

Identificação dos dois valores da letra /c/ na palavra “calça” – Este parâmetro visa entender se a criança reconhece que a letra /c/, presente na primeira sílaba (“cal”), se lê com o 2.º valor, e que a letra /c/, da segunda sílaba (“ça”), se lê com o 1.º valor. Elegei dois critérios para avaliar este parâmetro:

- Reconhece corretamente a palavra que utiliza os dois valores da letra /c/;

– Resposta incorreta.

Autonomia – Este parâmetro pretende avaliar se a criança realiza as tarefas propostas de forma autónoma, sem ajuda do educador. Os critérios de avaliação foram:

– Realiza autonomamente a proposta de trabalho;

– Resposta incorreta.

Motricidade fina – Este parâmetro propõe-se a verificar se a criança pinta corretamente as palavras, conforme o código de cores, respeitando os contornos da figura.

Selecionei dois critérios de avaliação para este parâmetro:

– Pinta corretamente conforme o código de cores e os contornos da figura;

– Resposta incorreta.

Quadro 9 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita (5 anos)

	Parâmetros	Crítérios de avaliação	Cotação	
1.	Identificação de palavras a partir de sílabas fornecidas	1.1. Associa sílabas corretamente em três palavras	2	2
		1.2. Associa sílabas corretamente em duas palavras	1,5	
		1.3. Associa sílabas corretamente em uma palavra	1	
		1.4. Resposta incorreta	0	
2.	Identificação do 1.º valor da letra /c/ na palavra “cedo”	2.1. Reconhece corretamente a palavra que utiliza o 1.º valor da letra /c/	1,5	1,5
		2.2. Resposta incorreta	0	
3.	Identificação do 2.º valor da letra /c/ na palavra “caldo”	3.1. Reconhece corretamente a palavra que utiliza o 2.º valor da letra /c/	1,5	1,5
		3.3. Resposta incorreta	0	
4.	Identificação dos dois valores da letra /c/ na palavra “ciclo”	4.1. Reconhece corretamente a palavra que utiliza os dois valores da letra /c/	1,5	1,5
		4.2. Resposta incorreta	0	
5.	Identificação dos dois valores da letra /c/ na palavra “calça”	5.1. Reconhece corretamente a palavra que utiliza os dois valores da letra /c/	1,5	1,5
		5.2. Resposta incorreta	0	
6.	Autonomia	6.1. Realiza autonomamente a proposta de trabalho	1	1
		6.2. Resposta incorreta	0	
7.	Motricidade fina	7.1. Pinta corretamente conforme o código de cores e os contornos da figura	1	1
		7.2. Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

3.3.3 Apresentação e análise dos resultados

A Figura 28 revela os resultados da avaliação de uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, feita a um grupo de onze crianças com 5 anos.

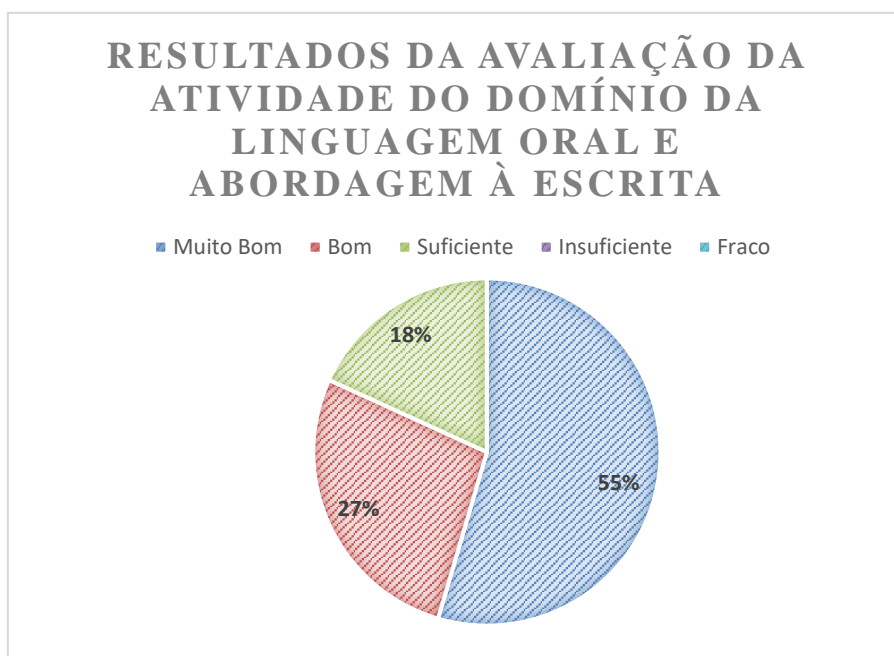


Figura 28 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Observando o gráfico, rapidamente se consegue compreender que 55% do grupo (6 crianças) alcançou uma classificação de Muito Bom, sendo que a restante percentagem se divide entre 27% (3 crianças) para o Bom e 18% (2 crianças) para o Suficiente. Esta primeira análise permite desde já constatar que o balanço de classificações desta atividade foi positivo, não havendo resultados inferiores à classificação Suficiente.

Analisando mais detalhadamente a grelha de avaliação correspondente a esta atividade (Anexo 4), verificamos que as onze crianças corresponderam positivamente ao primeiro parâmetro, em que teriam de identificar palavras a partir de sílabas fornecidas, obtendo o resultado de 2 valores. Este resultado demonstra não só que a tarefa foi bem compreendida, como que o grupo é capaz de ler e identificar sílabas, e juntá-las de modo a formar uma palavra.

Para que melhor se entenda o porquê de se ter feito uma avaliação a falar em valores da letra, é de ressaltar que o grupo de 5 anos está a aprender a ler através da *Cartilha Maternal*.

A *Cartilha Maternal*, criada por João de Deus, é um auxílio precioso à aprendizagem da leitura e foca-se na necessidade de compreender realmente a leitura. Deus (1997, p. 8) afirmava que “não basta ler, é necessário ler com conhecimento de causa”; segundo esta autora, a grande taxa de sucesso e o desenvolvimento mental das crianças que aprenderam a ler através deste método comprovam a sua qualidade. O método centra-se nas letras e nos seus valores, no ponto de articulação, nas palavras e na sua contextualização (que visa ajudar a entender o que está a ser lido) e atende, essencialmente, ao ritmo específico de cada criança. Como afirmado por Ruivo (2009, p. 115), “com o método a criança familiariza-se com as letras e os seus valores fonéticos pois já no seu tempo João de Deus evidenciava a relação estreita entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita”.

É pertinente referir que todas as crianças do grupo avaliadas já tinham ultrapassado a lição /c/, que era a principal a ser explorada na proposta de trabalho.

Assim, do 2.º ao 5.º quinto parâmetro, pretendia-se verificar se a criança já reconhecia bem qual o valor da letra /c/ presente nas diversas palavras. Nas duas primeiras palavras, “cedo” e “caldo”, todas as crianças conseguiram reconhecer qual o valor da letra /c/ ali presente. No entanto, nas palavras “calça” e “ciclo”, em que teriam de identificar que ambas as palavras continham os dois valores da letra /c/, a média foi de 0,95 de 1,5, ou seja, acertaram sete de onze crianças, em ambos os parâmetros. Ao longo da realização da atividade, senti que muitas crianças tiveram dificuldade com estas duas últimas palavras e concluí que a tarefa era complicada. É essencial que o docente reflita sobre a sua prática, e saiba reconhecer que estratégias de ensino resultaram ou falharam. O educador nunca deve olhar para a sua forma de ensinar e trabalhar de modo completamente satisfatório, devendo antes procurar incessantemente por melhorar a sua prática (Fontana & Fávero, 2013).

Referindo-me agora ao 6.º parâmetro, a autonomia, verifiquei que apenas seis crianças não me pediram ajuda, revelando uma média de 0,54 em 1 valor. Importa refletir e criar estratégias que ajudem as crianças menos autónomas a evoluir progressivamente.

O último parâmetro (motricidade fina) indica que a grande maioria do grupo, possui um bom controlo motor, porque a média obtida foi de 0,90 em 1 valor.

Penso que os resultados menos positivos obtidos muito se deveram quer ao parâmetro relacionado com a autonomia quer à mencionada dificuldade em perceber os

valores da letra /c/ presentes nas palavras “calça” e “ciclo”. Refletindo sobre isso, é provável que a proposta de atividade não estivesse totalmente adequada às capacidades do grupo, tornando-se essencial reformulá-la e simplificá-la. Torna-se cada vez mais evidente que, se o educador quer melhorar a qualidade de aprendizagem das crianças, deve ser capaz de rever estratégias e adequá-las às capacidades das crianças.

Em suma, o grupo correspondeu bem à atividade proposta, obtendo uma média total de 8,36 em 10 valores. Contudo, há que ressaltar a importância da reflexão do educador em relação às suas estratégias, em prol de uma melhor compreensão e aprendizagem das crianças. Talvez seja positivo, numa próxima aplicação desta atividade, simplificá-la, colocando apenas a tarefa do primeiro parâmetro, ou então, utilizar sim, a estratégia de colorir conforme os valores da letra, mas numa outra fase mais consolidada da leitura.

3.4 Avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

3.4.1 Contextualização da atividade

A seguinte proposta de atividade da Área do Conhecimento do Mundo (Anexo 5) decorreu com um grupo de 5 anos, posteriormente a uma atividade onde tinha sido abordada a separação do lixo e a reciclagem. Numa primeira fase, pretendia-se que a criança identificasse em cada ecoponto qual a imagem intrusa, ou seja, o objeto que não faz parte daquele ecoponto, e o riscasse. Depois de “retiradas” as imagens intrusas, a criança deveria reparar nas imagens que ficaram e associar a cor correta para cada ecoponto, pintando a sua tampa (de amarelo, verde, azul ou vermelho).

Como nas demais atividades propostas, avaliava-se ainda a autonomia e a motricidade fina.

3.4.2 Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta atividade está dividida pelos quatro seguintes parâmetros:

Identificação da imagem intrusa – Pretendeu-se, através deste parâmetro, perceber se a criança conseguia reconhecer qual a imagem intrusa em cada ecoponto, ou seja, se já distinguia os tipos de resíduos que devem ou não estar presentes em cada um. Elegi cinco critérios de avaliação para o presente parâmetro:

- Reconhece corretamente as quatro imagens intrusas;
- Reconhece corretamente três imagens intrusas;
- Reconhece corretamente duas imagens intrusas;
- Reconhece corretamente uma imagem intrusa;
- Resposta incorreta.

Associação da cor correspondente a cada ecoponto – Neste parâmetro, o objetivo era identificar se a criança era capaz de associar a cor correta para cada ecoponto, segundo as imagens que sobraram, após riscar aquela que considerava a imagem intrusa. Foram definidos quatro critérios de avaliação para esse efeito:

- Identifica corretamente a cor correspondente aos quatros ecopontos;
- Identifica corretamente a cor correspondente a três ecopontos;
- Identifica corretamente a cor correspondente a dois ecopontos;
- Identifica corretamente a cor correspondente a um ecoponto;
- Resposta incorreta.

Autonomia – O parâmetro autonomia visava entender se a criança conseguia, de forma autónoma, identificar a imagem intrusa em cada ecoponto e descobrir a cor correspondente para cada um deles. Os critérios foram:

- Realiza autonomamente a proposta de trabalho;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina – Este parâmetro tencionava perceber se a criança já conseguia pintar a proposta de trabalho corretamente e respeitando os limites das figuras. Os critérios estipulados para este parâmetro foram:

- Pinta corretamente respeitando os contornos da figura;
- Resposta incorreta.

Quadro 10 – Cotações atribuídas aos critérios de avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo (5 anos)

Parâmetros		CrITÉrios de avaliaÇão	Cotação	
1.	Identificação da imagem intrusa	1.1. Reconhece corretamente as quatro imagens intrusas	4	4
		1.2. Reconhece corretamente três imagens intrusas	3	
		1.3. Reconhece corretamente duas imagens intrusas	2	
		1.4. Reconhece corretamente uma imagem intrusa	1	
		1.5. Resposta incorreta	0	
2.	Associação da cor correspondente a cada ecoponto	2.1. Identifica corretamente a cor correspondente aos quatros ecopontos	4	4
		2.2. Identifica corretamente a cor correspondente a três ecopontos	3	
		2.3. Identifica corretamente a cor correspondente a dois ecopontos	2	
		2.4. Identifica corretamente a cor correspondente a um ecoponto	1	
		2.5. Resposta incorreta	0	
3.	Autonomia	3.1. Realiza autonomamente a proposta de trabalho	1	1
		3.2. Resposta incorreta	0	
4.	Motricidade fina	4.1. Pinta corretamente respeitando os contornos da figura	1	1
		4.2. Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

3.4.3 Apresentação e análise dos resultados

A Figura 29, que se segue, representa os resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do mundo, realizada com um grupo de 20 crianças com 5 anos.

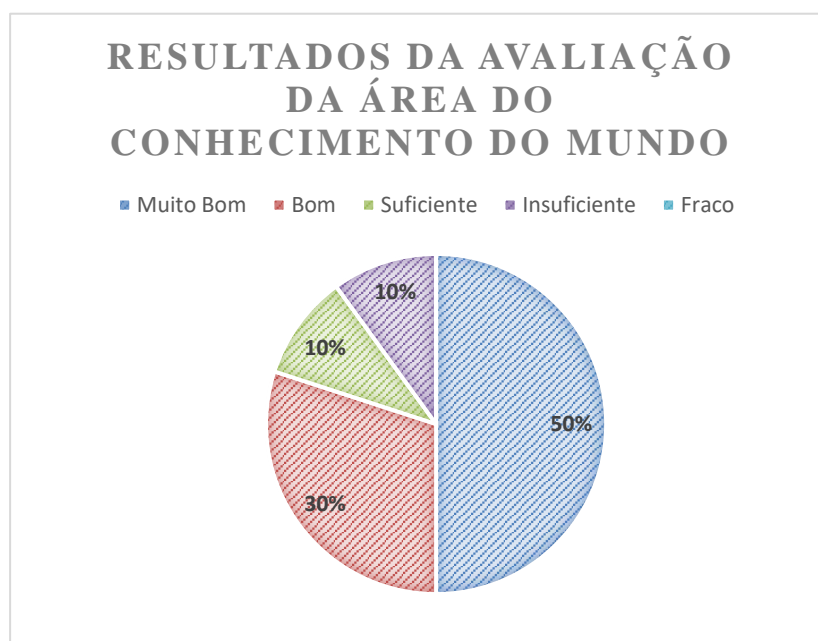


Figura 29 – Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Como mostra o gráfico, os resultados da atividade estão entre o Muito Bom e o Insuficiente, não havendo nenhuma criança com o resultado Fraco. Posto isto, 50% do grupo (10 crianças) obteve um resultado de Muito Bom, 30% (6 crianças) o resultado Bom, e os restantes 20% (4 crianças) foram igualmente distribuídos pelos resultados Suficiente e Insuficiente, ou seja, 2 crianças apresentaram um resultado de Suficiente e outras 2 crianças o resultado Insuficiente.

Na grelha de avaliação (Anexo 6) verifica-se que o primeiro parâmetro (identificação da imagem intrusa) resultou numa média de 3,05 em 4 valores. A grelha revela que 9 crianças conseguiram realizar positivamente todos os parâmetros e 6 crianças apenas falharam numa situação. Este fator permite constatar que a maior parte do grupo conseguiu perceber a tarefa e, portanto, que esta se encontrava adequada à situação e à faixa etária. Quanto às crianças que não realizaram a tarefa corretamente e principalmente as crianças C1, C2, C7, C19 e C20 (apenas executaram metade ou menos), é importante voltar a abordar os aspetos referentes à reciclagem e à separação do lixo, isto porque, é urgente educar e reeducar para a preservação do Planeta Terra e também fundamental alertar as crianças para aquilo que se está a passar no planeta onde vivem.

Num artigo publicado pelo National Geographic (2018, atualizado em 2020) consta que “em Portugal se produz, em média, 484 quilogramas de lixo por habitante e por ano. Este valor fica acima da média da União Europeia (28 países), que é de 483 kg/hab.ano”. O mesmo artigo revela que, “no que toca a reciclagem, só 38% dos resíduos urbanos gerados em Portugal são reciclados”. É através destes “pequenos” dados que podemos ver a premência de mudar as nossas atitudes e de ensinar as crianças a fazer melhor. Constam na *Carta da Terra* (Gil & Mota 2006, p.21) os seguintes princípios:

II. Integridade ecológica

5. Proteger e recuperar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial cuidado para com a diversidade biológica e os processos naturais que sustentam a vida.
6. Encarar a prevenção dos problemas ambientais como o melhor método de protecção do ambiente e, em caso de conhecimento insuficiente, assumir medidas de prevenção.
7. Adoptar padrões de produção, consumo e reprodução que salvaguardem a capacidade regenerativa da Terra, os direitos humanos e o bem-estar das comunidades.
8. Fomentar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a livre troca de conhecimento e sua aplicação.

Devemos considerar estes e todos os princípios que fazem parte desse documento tão importante que é a *Carta da Terra* (Gil & Mota 2006), pelo seu objetivo de estabelecer “uma sólida fundação ética para a sociedade global emergente e o apoio à construção de um mundo sustentável baseado no respeito pela natureza, pelos direitos humanos universais, pela justiça económica e por uma cultura de paz” (p. 57). É por isso que educadores e professores têm a importante tarefa de educar para a cidadania, abordando e instruindo sobre fatores relevantes como a reciclagem e a separação do lixo.

No segundo parâmetro (associação da cor correspondente a cada ecoponto), a maioria do grupo (15 crianças) atingiu os 4 valores, sendo este parâmetro o de maior sucesso, com uma média de 3,4 em 4 valores. Este parâmetro tinha o mesmo valor máximo que o primeiro, por ser igualmente importante que a criança reconheça as cores dos ecopontos e quais os resíduos certos a colocar em cada um.

No parâmetro da autonomia, é possível apurar que apenas duas crianças não realizaram a tarefa sem ajuda, o que indica que o grupo, na sua maioria, já tem uma capacidade de autonomia elevada, sendo capaz de realizar tarefas sem ajuda de um adulto.

No último parâmetro (motricidade fina), a grelha revela que 7 crianças, ou seja, quase metade do grupo, não atingiu o pretendido, o que aponta para a necessidade da realização de mais de tarefas que estimulem a sua precisão motora, tais como pintar, recortar, picotar, rasgar, entre outras. Ao encontrar algum tipo de dificuldade nas crianças, o educador tem a responsabilidade de definir estratégias para as ajudar a ultrapassá-la e deve ainda motivá-las a praticar até alcançar os seus desígnios. Quer isto dizer que o educador deve ser um “promotor da aprendizagem”, que desperta o interesse da criança para a aprendizagem de tal modo, que esta se empenhe de forma ativa “na busca dos conhecimentos pretendidos” (Correia, 2017, p. 15).

A conclusão que se pode retirar desta análise é que o grupo, no geral, correspondeu de forma eficiente à proposta de atividade, tendo uma média de 8,05 em 10. Reforço ainda que é necessário ter especial atenção às crianças que revelaram maior dificuldade, principalmente as crianças C2 e C20, e criar novas estratégias e desafios que as ajudem a superar as dificuldades evidenciadas.

CAPÍTULO 4 – PROJETO *FAMÍLIA DETETIVE*

Um bom desenvolvimento da criança implica uma rotina adequada, acompanhada por momentos de lazer, de aprendizagem, de realização de tarefas, sob o olhar atento de familiares e educadores que lhes possam prestar o devido apoio. No entanto, na sociedade em que hoje vivemos, muitas vezes a atenção que a família deveria dar às suas crianças é prejudicada pelas imensas horas de dedicação à profissão, às tarefas domésticas ou até aos aparelhos eletrónicos, que tanto consomem o tempo das gerações deste século. Tavares e Alarcão (1992, p.145) referem que a família é um dos “principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”, sendo por isso crucial interiorizar que os ingredientes *atenção* e *apoio*, por parte da família são primordiais no desenvolvimento de todas as crianças.

Torna-se assim importante consciencializar e sensibilizar as famílias não só para a quantidade, mas principalmente para a qualidade de tempo que passam com as suas crianças. Tendo em consideração os aspetos referidos, o presente projeto tem por objetivo conciliar a relação família-crianças, a relação família-escola e ainda a preservação do ambiente. A sua relevância está relacionada com aquilo que consta nas OCEPE (Silva et al. 2016), pois ali se defende que:

(...) cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (p. 9).

Evidencia-se, portanto, o importante papel que a família exerce na vida das crianças, bem como a relação próxima que a escola deve manter com os familiares em prol de uma aprendizagem de maior sucesso por parte das mesmas.

Silva et al. (2016, p. 85) mencionam ainda que é importante sensibilizar e promover “o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade...”. Por isso, educadores e familiares devem consciencializar as crianças quanto ao impacto futuro das suas escolhas e ações ambientais.

A motivação é um fator de extrema relevância na realização de um projeto e, como afirmam Ryan e Deci (2000, citados por Ribeiro, 2015, p. 5), “as pessoas autêntica e internamente motivadas, revelam tipicamente, interesse, confiança, entusiasmo, o que leva a um desenvolvimento da performance, persistência e da criatividade, possuindo um bem estar geral, autoestima e vitalidade elevadas”. Por isso, pretendo apresentar e desenvolver este projeto, que tem como título *Família Detetive*, e que, com base na cooperação e ajuda mútua, ambiciona motivar as crianças e familiares não só a passarem tempo de qualidade em conjunto, como a aprenderem sobre matérias várias, através de desafios e num local agradável, enquanto contribuem para a preservação do ambiente.

4.1 Fundamentação teórica

Trabalho de projeto

O conceito de projeto é muito amplo e diversificado. Mendonça (2002, p.14) afirma que um projeto “é um conjunto de operações que culminam numa realização precisa, num contexto particular e num espaço de tempo determinado”. Por sua vez, Durand (2012, p. 20) menciona que para realizar um projeto, é “necessário existir um significado real, uma entrega incondicional e um envolvimento ativo por parte indivíduo (...) tudo irá depender da maneira como o indivíduo encara a realização de projetos”, implicando, portanto, um envolvimento dinâmico e motivação pelo assunto em causa, bem como uma mente focada no objetivo a atingir.

Para a concretização de um projeto, é necessário formar e definir algumas etapas, como consta no documento *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1998, pp. 92-93). Primeiramente, deverá existir uma situação problema inicial, “que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa (...) esta intenção de mudança ou realização corresponde ao ‘porquê’ do projecto, à sua razão de existir”. De seguida, deve definir-se o objetivo a atingir, ou seja, “a antecipação de um ponto de chegada que significa ter uma ideia do que se quer modificar na situação, das formas de encontrar resposta ao problema (...) esta antecipação explica o ‘para quê’ do projecto, o sentido do seu desenvolvimento”. Por fim, surge “a previsão do processo para se chegar onde se pretende, o que implica prever ‘como’ atingir o resultado pretendido”.

O trabalho de projeto que se irá realizar é desenvolvido para as crianças e tem em conta os seus interesses, pois, tal como aponta Pereira (2014, pp. 17-18):

(...) o interesse das crianças é o cerne da questão. O trabalho de projeto é um meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade.

A mesma autora refere ainda que através dos projetos, as crianças poderão proporcionar “o seu próprio desenvolvimento potencial recorrendo à experiência, investigação e cooperação com os seus pares e com os adultos da sala e com a família” (p. 39).

Neste projeto, que envolve crianças em idades de pré-escolar pretende-se criar desafios que promovam o seu desenvolvimento e a cooperação e união com os seus familiares e educador, não esquecendo a consciencialização dos cuidados a ter com o Planeta Terra.

A família e a sua relação com a escola

Muitos são os fatores que contribuem para o desenvolvimento da criança. Contudo, tal como defende Filipe (2013, p.19) “o mais importante são os parentes – a família”. De acordo com Reis (2008, p. 43), “a Família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal,”, sendo, portanto, o primeiro modelo das crianças, as quais adquirem, através dela, as suas primeiras aprendizagens, palavras e formas de interagir socialmente, espelhando as suas atitudes, crenças e valores.

É evidenciado por Filipe (2013, p. 22) que a relação que se mantém com a família vai “gerando na criança atitudes, comportamentos, capacidades, normas, valores que (...) a erguem à condição de um ser capaz de sociabilidade diferenciada, da imaginação, de inteligência, de criação e autonomia”. Refere também a imprescindibilidade que a mesma tem na preparação da criança para a vida adulta, afirmando que a família “deve desempenhar um papel fulcral na formação do indivíduo e do futuro cidadão” (p. 21).

É direito da criança receber consideração e apoio por parte dos familiares, em prol do seu desenvolvimento, tal como consta no artigo 18.º presente na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019):

1. Os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental (pp. 15-16).

A relação entre a família e a escola é também um fator a considerar. Reis (2008, p. 37) afirma que “não é possível uma Educação adequada e completa sem a existência da Família”. Similarmente, Miguéns (2004, citado por Penetra, 2010, p. 16) sustenta que a família e a escola em “estreita colaboração poderão empreender esse estimulante caminho desde a criança que tomaram nos braços até ao cidadão competente, autónomo, solidário, responsável, útil que inicia uma vida de trabalho e de participação ativa na sociedade”. É assim perceptível que a escola e a família possuem um elo inevitável e que ambas necessitam de cultivar uma relação de colaboração, cooperação, entreajuda e compreensão, em benefício das crianças.

Pretende-se que as crianças desenvolvam o seu potencial e adquiram conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. Isso será mais facilmente alcançado através de uma parceria constante entre a escola e a família. Picanço (2012) menciona:

Hoje em dia existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos (...) a escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade (p. 14).

Daqui podemos inferir que a cooperação entre a escola e família provoca uma melhoria na qualidade de ensino, o que conseqüentemente se traduz num maior sucesso escolar. Picanço (2012, p.15) chama ainda a atenção para que “a necessidade de se construir uma relação entre escola e família deve ser para planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola”, tornando-se, assim, ainda mais evidente a importância que a cooperação mútua entre a escola e a família traz às crianças. Essa cooperação é, portanto, imprescindível, de modo a haver uma coesão entre aquilo que as crianças aprendem na escola e em casa.

De acordo com Vasconcelos (2018, p. 25) “os educadores/professores são responsáveis pela promoção e uma maior aproximação das famílias no contexto educativo da criança, fomentando a comunicação entre a escola e a família...”. Revela-se, então, o importante papel que os docentes têm, como principais incentivadores e motivadores da envolvimento, participação e cooperação contínua das famílias na educação das crianças, sendo que também importa, como declaram Silva et al. (2016, p. 9), que estabeleçam “relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem”.

Sintetizando, a família e a escola têm um papel fundamental no crescimento, na educação e no desenvolvimento das crianças, e são essas as entidades maioritariamente responsáveis pelos cidadãos em que as mesmas se tornarão. É portanto essencial que, individualmente e em colaboração uma com a outra, família e escola lhes proporcionem diversas oportunidades de desenvolvimento do seu potencial.

A importância de promover a preservação do ambiente

Ao longo deste projeto, também será aprofundado e explorado o tema da preservação do ambiente, pelo que se torna pertinente uma primeira abordagem sobre a sua importância, objetivando a adoção de práticas que a cultivem.

Desde a existência da humanidade, que esta mantém uma relação com a natureza. Com o intuito de corresponder às suas necessidades, o ser humano apoderou-se da natureza e alterou-a, preocupando-se apenas com a sua ambição desmedida e não com os impactos que as suas ações poderiam causar no meio ambiente. O mesmo foi defendido por Cuba (2010, citado por Cortesão, 2017):

Ao longo dos séculos, a humanidade desvendou, conheceu, dominou e modificou a natureza para melhor aproveitá-la. Estabeleceu outras formas de vida, e, por conseguinte, novas necessidades foram surgindo e os homens foram criando novas técnicas para suprirem essas necessidades, muitas delas decorrentes do consumo e da produção (pp. 8-9).

É cada vez mais essencial sensibilizar as crianças para os desequilíbrios ambientais que existem no nosso Planeta Terra. As mudanças climáticas têm revelado um grande e alarmante impacto em todo o mundo. Por exemplo, as temperaturas globais, os níveis atmosféricos de CO₂, as condições de seca, o nível do mar, os eventos climáticos extremos têm aumentado exponencialmente; as extensões de gelo marinho global

diminuíram; os habitats naturais, como os recifes de coral, estão em declínio (ONU, 2017). Ou seja, desde a poluição até à destruição de habitats e espécies animais e vegetais ou até às catástrofes naturais, o nosso Planeta tem apresentado grandes sinais de saturação quanto às atitudes que o ser humano tem praticado, tornando-se urgente uma ação de combate e mudança. Cavaco (1992, citado por Dias, 2015) afirma algo muito importante:

(...) a questão da nossa sobrevivência como espécie exige que as pessoas revejam o seu papel na natureza reajustando a própria percepção de si mesmos, que tomem consciência da interdependência que une todos os seres vivos e que ajam tendo em conta os efeitos previsíveis das suas decisões na gestão de um património comum (p. 7).

Mudar a mentalidade começa na educação e, como referido nos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015), é necessário “Melhorar a educação, aumentar a consciencialização e a capacidade humana e institucional sobre medidas de mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce no que respeita às alterações climáticas”. É urgente uma mudança de atitudes, cabendo a cada cidadão ter a consciência de que todas as suas ações irão implicar consequências, sejam elas positivas ou negativas, e que, optando por escolhas melhores e mais sustentáveis para o ambiente, o benefício será de todos.

4.2 Desenvolvimento do projeto

4.2.1 Problema

- Como aumentar o tempo de qualidade entre a criança e os seus familiares?

Problemas parcelares

- De que forma a família organiza o seu tempo em conjunto?
- O que mais se gosta de fazer com a família?
- Como é que a família nos pode ajudar a conhecer o ambiente?
- Que atitudes podemos praticar/mudar para preservar o ambiente?

4.2.2 Destinatários

Este trabalho de projeto destina-se a crianças de Educação Pré-Escolar, mais especificamente a crianças na faixa etária dos 5 anos, bem como aos seus familiares. Para o desenvolvimento deste projeto são ainda fundamentais a participação e a colaboração dos demais docentes da escola.

4.2.3 Entidades envolvidas

Para a concretização deste projeto, pretende-se fomentar a colaboração com as seguintes entidades:

- Escola da rede pública ou privada
- Comunidade escolar
- Junta de Freguesia local
- Câmara Municipal
- Turismo de Portugal
- Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF)

4.2.4 Motivação e negociação

A motivação e sensibilização das crianças e familiares à participação neste projeto será realizada em duas fases: a primeira, consiste em dialogar com as crianças sobre o tempo que passam com os seus familiares, solicitando-lhes que realizem desenhos sobre o abordado nesse diálogo; a segunda fase implica conversar e sensibilizar os familiares, referindo o que os educandos disseram anteriormente e apresentando os desenhos realizados pelos mesmos.

É também importante ter em consideração o artigo 12.º reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019):

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (p. 13).

Será, portanto, efetuado um momento de negociação com as crianças, bem como com os seus familiares, sobre aquilo que poderão vir a realizar, e serão tidas em conta sugestões que possam ter, de forma a manter o seu interesse e participação constantes.

É essencial que se fundamente a importância dos temas abordados, e que se dialogue sobre as atitudes promovidas pelo projeto que poderão impulsionar momentos de aprendizagem, desenvolvimento e tempo de qualidade entre a família e as crianças, enquanto adotam atitudes que cuidam do Planeta Terra.

4.2.5 Objetivos

Objetivos gerais

- Sensibilizar as crianças e os familiares para a importância de passarem tempo de qualidade em conjunto;
- Favorecer a interligação entre a escola e a família;
- Envolver famílias e docentes num propósito de melhor desenvolvimento infantil;
- Consciencializar para as mudanças necessárias em prol da preservação do Planeta Terra;
- Promover a articulação curricular.

Objetivos específicos

- Realizar atividades promotoras da cooperação e união entre familiares e crianças;
- Conciliar momentos de aprendizagem com a união familiar;
- Realizar um itinerário;
- Aprender a interpretar um mapa;
- Promover atitudes de preservação do ambiente (por exemplo, criar objetos com material reutilizado);
- Adquirir capacidades e conhecimentos de forma lúdica;

- Desenvolver a criatividade;
- Motivar outras famílias a aumentar o tempo de qualidade com as suas crianças.

4.2.6 Planeamento

1.ª fase – Sensibilização e conhecimento do projeto

Numa 1.ª fase, será importante questionar as crianças sobre a quantidade de tempo que passam com os seus familiares, se consideram esse tempo suficiente, e ainda o que costumam fazer em conjunto ou o que gostariam de fazer. Depois disso, ser-lhes-á solicitado que realizem um desenho sobre o que foi abordado, de forma a exprimirem aquilo que sentem em relação ao tema. Com esta pequena atividade estará a ser abordado o Subdomínio das Artes Visuais. Será ainda relevante desenvolver o tema preservação do ambiente, realizando um pequeno debate de sensibilização sobre as práticas que prejudicam o nosso Planeta Terra (por exemplo, deitar lixo no chão, gastar água ou energia de forma desnecessária, entre outros) e sobre as atitudes de mudança que deveríamos adotar, numa tentativa de reverter a situação (por exemplo, plantar árvores, realizar a separação do lixo, andar mais de transportes públicos, entre outros).

Ainda nesta fase de sensibilização, os familiares das crianças serão convocados para estarem presentes na escola, e terão a oportunidade de visualizar um breve e sucinto *Powerpoint*, que fundamentará a importância do tempo de qualidade em família no desenvolvimento infantil, e ainda as opiniões expressas pelas suas crianças, por via dos desenhos feitos anteriormente. Serão também sensibilizados quanto às importantes medidas de preservação do ambiente, que devemos incutir nas crianças desde cedo, assim como a necessidade de as adotar e praticar, servindo de exemplo.

Nesta mesma reunião, os familiares das crianças serão informados e envolvidos naquilo que se pretende realizar ao longo do projeto, visando um melhor desenvolvimento das suas crianças e uma melhoria na união familiar, conciliada com atitudes responsáveis de preservação do ambiente. Aqueles que pretenderem participar, receberão uma lista de locais onde poderão concretizar as atividades e um calendário com possíveis datas, que levarão para casa, de forma a ponderar calmamente e escolher, em conjunto com as crianças, podendo também contribuir com sugestões que acharem pertinentes.

Será sempre tida em conta a opinião das crianças e familiares, sendo que será negociado com os mesmos que atividades mais gostariam de realizar, durante a duração do projeto *Família detetive* e, ainda e apenas com as crianças, que presente surpresa querem preparar para oferecer no final das atividades aos seus familiares (por exemplo, uma medalha de “Melhor Família do Mundo”, realizada pelos educandos).

2.^a fase – *Família detetive* em ação

Esta fase caracteriza-se pela efetiva exploração e realização de atividades em família. Cada família receberá um roteiro, um mapa e uma carta do/a docente, que terá o objetivo de entusiasmar e apelar para que as atividades e tarefas sejam sempre concretizadas em conjunto, promovendo o espírito de cooperação e colaboração. Mais uma vez, é importante referir que os familiares e crianças estarão envolvidos durante todo o processo e poderão realizar sugestões de alteração ou melhoria. Devem ainda registar, através de pequenos vídeos ou fotografias, aquilo que descobrirem e realizarem.

Na hipótese de haver famílias que, por motivos vários (por exemplo, falta de tempo ou de meio de transporte próprio, dificuldades de leitura), não possam cumprir os desafios que constituem este projeto *Família detetive*, o/a docente terá de propor alternativa com a criação de uma excursão conjunta, em dia aprazado, para o que providenciará junto da Direção da escola, da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal meio de transporte. Neste caso, o/a docente acompanhará a excursão.

No local escolhido, a família seguirá as recomendações presentes no roteiro e guiar-se-á através do mapa. O primeiro ponto de paragem estará indicado no mapa, e nele encontrarão uma carta escondida. Nessa carta, estará o nome do ponto para onde se devem dirigir de seguida; no entanto, o texto da carta encontrar-se-á codificado e, em conjunto, terão de decifrá-lo, desenvolvendo assim aspetos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Depois de descodificarem a mensagem, devem dirigir-se para o ponto indicado, com o auxílio do mapa. Aí, encontrarão uma nova carta, cujo texto contém um pouco da história do local, conhecendo assim aspetos abordados na Área do Conhecimento do Mundo, e ainda as coordenadas para o próximo ponto onde devem chegar. Essas coordenadas estarão em código, e apenas poderão ser descodificadas através de cálculos matemáticos, trabalhando assim o Domínio da Matemática. Depois de descobrirem as

coordenadas, deverão orientar-se, novamente através do mapa, para continuarem o seu percurso de descoberta.

Após estes desafios, chegarão até ao último local, que terá uma recompensa para desfrutarem em família. Este último desafio requererá uma atitude que contribua para a preservação do ambiente e que a família terá de concretizar em conjunto novamente – como, por exemplo, plantar uma árvore ou construir um objeto útil, através da reutilização de materiais.

A recompensa terá como principal objetivo promover ainda mais o tempo de qualidade em família, podendo ser, por exemplo, uma cesta com elementos básicos para a realização de um piquenique na natureza, previamente preparadas pelas crianças (com quem a docente estabelecerá um pacto de segredo sobre esta surpresa). No final, a criança oferecerá à família o presente criado por ela.

As famílias poderão e serão incentivadas a repetir a experiência, ao longo do período estipulado para a concretização do projeto, para que consigam realmente retirar resultados positivos da mesma. A docente terá outros percursos/ roteiros preparados para o efeito.

3.ª fase – Tratamento dos resultados e análise das atividades

Esta será uma experiência entusiasmante, transformadora e promotora do desenvolvimento das relações familiares, bem como das capacidades das crianças e dos adultos. Pretende-se partilhar os bons momentos e resultados que este projeto proporcionou a todas as famílias envolvidas. Para tal, será solicitado aos participantes que façam chegar à educadora (e aos demais docentes que se juntem neste projeto) testemunhos áudio a relatar aquilo que a experiência da *Família detetive* acrescentou na sua vida familiar e no desenvolvimento das suas crianças, assim como vídeos ou fotografias que tenham registado ao longo da experiência, para que seja elaborado um pequeno filme sobre o sucedido. Esse filme será exposto no site de projetos da escola.

A exposição do filme não só ajudará os familiares e crianças a relembrar os bons momentos e os desafios que ultrapassaram juntos, como irá servir de incentivo para a realização desta iniciativa noutros anos. Além disso, também poderá encorajar outras famílias a realizarem atividades do género com os mais pequenos, e a perceberem que é importante passar tempo em família com as crianças pequenas, enquanto ainda o são, e

que tudo é secundário quando se tem uma família com quem podemos partilhar, experienciar e amar.

4.2.7 Recursos

Recursos humanos:

- Grupo de crianças de Educação Pré-Escolar;
- Educador titular;
- Diretor/a da instituição;
- Corpo docente e não docente;
- Famílias.

Recursos materiais:

- Computador;
- Projetor;
- *Powerpoint*;
- Folhas brancas;
- Lápis de cor;
- Cartas;
- Roteiros;
- Mapas;
- Cesta base para piquenique;
- (Entre outros a acordar)

4.2.8 Produtos finais

O projeto em questão requer envolvimento por parte das crianças, familiares e do corpo docente. Depois da sua realização, terão concretizado atividades e experiências que devem ser partilhadas, como forma de inspiração para outrem e visualização do que foi

feito. Para esse mesmo fim, se ainda não existir, será criada uma página de internet sobre os projetos da escola, para que nela sejam expostos os registros e resultados do projeto, em forma de filme (com a devida autorização dos encarregados de educação).

Através da realização deste projeto pretende-se que crianças e familiares tenham solidificado e adquirido conhecimentos, percebido a relevância do tempo de qualidade em família, aumentando esse tempo, e desenvolvido atitudes promotoras da preservação do ambiente.

4.2.9 Avaliação

Após a realização de um projeto, importa que seja realizada uma avaliação com caráter de reflexão, para que se entenda que resultados se obteve com o mesmo ou que melhorias devem estar presentes numa próxima concretização.

Processo

Para haver uma percepção do decorrer do projeto, durante a sua realização é pertinente:

- Dialogar sobre as atividades realizadas e o que aprenderam;
- Visualizar/conversar sobre uma fotografia da atividade final;
- Discutir acerca das dificuldades encontradas;
- Partilhar aquilo que mais/menos gostaram.

Final

De modo, a avaliar os resultados obtidos através do projeto, na fase final do mesmo é relevante:

- Verificar que benefícios trouxe o projeto às crianças e familiares, através dos relatos/vídeos.
- Analisar sugestões de melhoria;
- Apurar o sucesso do projeto (através dos relatos realizados pelos familiares/crianças);

- Averiguar a adesão por parte dos familiares;
- Avaliar a iniciativa e participação dos educadores ao longo do projeto, por parte dos Encarregados de Educação (Anexo 7).

4.2.10 Calendarização

Pretende-se que o projeto seja desenvolvido durante o terceiro período do ano letivo. A motivação, negociação e 1.ª fase terão início antes das férias da Páscoa, para que as famílias que assim o pretenderem iniciem as atividades nesse período.

O decorrer das atividades acontecerá ao ritmo das crianças e dos seus familiares. Em junho, serão revelados os produtos finais, através do filme, publicado no site de projetos da escola envolvente (Quadro 11).

Quadro 11 – Calendarização do projeto Família Detetive

Atividades	março	abril	maio	junho
Motivação e Negociação				
1.ª fase				
2.ª fase				
3.ª fase				
Avaliação do processo				
Avaliação do produto final				
Produtos finais				

4.3 Considerações finais do projeto

É incomensurável o valor do tempo e também da fase mais maravilhosa do ser humano: a infância. Por considerar essa fase tão importante para a construção de melhores cidadãos, conseqüentemente de uma melhor sociedade, e por entender o primordial valor da família no desenvolvimento infantil, que, como afirma Sequeira (2017, p. 5), “é a principal responsável por uma criança que necessita de especiais cuidados para se poder desenvolver”, motivei-me, então, para elaborar esta proposta de projeto, que tem como intuito aumentar o tempo de qualidade entre as crianças e os seus familiares, promover

momentos de aprendizagem em conjunto e atitudes de preservação do ambiente do nosso Planeta Terra.

Luz (2014, p. 7) declara que “as relações afetivas podem influenciar de forma positiva na medida que as crianças sentem maior vontade e interesse em aprender com pessoas de quem gostem”, e este facto torna relevante esta proposta de projeto, porque o interesse da criança em concretizar as atividades do projeto será maior, pela afetividade que tem com a sua família, e ainda porque gostam realmente de receber atenção por parte dos seus familiares e sentem falta do tempo de qualidade com os mesmos.

Como refere Magalhães (2007, p. 44) a família é o “contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades” e, por isso, uma relação e interligação constantes com a família são imprescindíveis, sendo que é através da mesma que a criança se desenvolve, que adquire conhecimentos e aprende valores e atitudes.

É ainda primordial que educadores e professores sensibilizem crianças e familiares para as atitudes que todos devemos adotar e praticar, de forma a tentar reverter a situação ambiental dramática que se observa pelo mundo. Se praticarmos uma educação a favor do ambiente, iremos formar cidadãos conscientes, com conhecimento, preocupados com a situação ambiental, assim como motivados e comprometidos na resolução dos problemas ambientais atuais e futuros.

Este projeto concilia, então, estes aspetos tão essenciais, em prol de um melhor desenvolvimento da criança, de uma maior interligação entre a criança e a família, a família e a escola e a sensibilização para a preservação do ambiente, requerendo envolvimento por parte da comunidade escolar durante todo o processo. Visa-se alcançar famílias unidas, crianças felizes, plenas de desenvolvimento e novos conhecimentos, as quais darão pequenos passos para um futuro melhor, num Planeta Terra melhor.

REFLEXÃO FINAL

O Mestrado em Educação Pré-Escolar teve a duração de três semestres. Ao longo desse período, tive a oportunidade de interagir com alguns grupos de crianças em idade de Educação Pré-Escolar. O presente Relatório de Estágio evidencia as diferentes práticas observadas e realizadas durante o meu Estágio Profissional, centrando-se na importância e relevância dessas experiências.

A realização deste Relatório afluou a minha vertente mais reflexiva. Mesquita e Roldão (2019, p. 41) apontam para a importância da reflexão no processo de formação profissional, “uma vez que influencia a consciencialização da complexidade do ato de ensinar, pressupõe questionamento, análise e transformação e conduz a mais e melhor aprendizagem e, por conseguinte, a um enriquecimento pessoal e profissional”. Em primeiro lugar, foi-me possível compreender o quão fundamental é o estágio profissional para a formação inicial de professores, porque foi a partir da prática que pude verificar a veemência do que é ser docente, e foi através dessas experiências que me apaixonei profundamente pela profissão de educadora.

Segundo Caldeira, Pereira e Silveira-Botelho (2017, p. 47), “aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete”. Realmente, foram as atividades a que assisti, aquelas que preparei e apliquei, as dificuldades com que me deparei e as diferentes vivências em que estive envolvida que, a par das aprendizagens que adquiri no Mestrado, se tornaram nas peças essenciais para a minha formação profissional. E foi através delas que fui humildemente moldando o meu perfil de educadora, perspetivando uma melhoria das minhas ações pedagógicas. Sei que continuarei em constante formação, pois a formação inicial dos docentes é “uma etapa fundamental – mas não conclusiva - da sua capacitação profissional” (Moren e Santos, 2011, p. 1). Esta é uma profissão que implica empenho, dedicação e constante sentimento de fazer mais e melhor.

Considero também pertinente refletir sobre a orientação por parte de profissionais no meu processo de aprendizagem e formação profissional. Mosqueira e Almeida (2017, p. 32) mencionam que, durante esse processo, “o supervisor deve ajudar o professor principiante a fazer a transição de aluno para professor”, sendo que esta é uma transição longa. Ora, por meio da orientação e críticas construtivas feitas pelos professores

supervisores e educadores cooperantes, tive oportunidade de aprender, repensar, adaptar, adequar e aprimorar as minhas estratégias, técnicas e atitudes, procurando corrigir as minhas falhas e melhorar a minha forma de ensinar.

Seria impensável não mencionar o impacto da pandemia COVID-19 neste percurso, visto que uma parte deste Relatório de Estágio foi realizado durante o confinamento, o que me limitou em alguns aspetos. Este vírus e a inquietação que o mesmo gera condicionaram a minha pesquisa bibliográfica, tão necessária para sustentar as minhas reflexões. Sobretudo, fiquei afastada por algum tempo da prática presencial com crianças, tão essencial à minha formação. Contudo, procurei transformar essas limitações em desafios, tornando-me um pouco mais ágil tecnologicamente, alargando as minhas pesquisas *online* e observando, por via digital, atividades para as crianças. A competência para trabalhar em equipa é fundamental para atingir o sucesso pessoal e profissional (Estanqueiro, 2010). A situação de pandemia também acabou por promover um excelente trabalho de equipa entre colegas, por enriquecer ligações, por aumentar a entreatajuda, a partilha e a solidariedade, permitindo-nos sentir uma maior segurança neste período de tantas incertezas.

Consciente de que a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar são apenas o início da minha vida profissional e que a minha aprendizagem não pode ficar estagnada, pretendo continuar a aprender, a experimentar e a melhorar de modo constante a minha profissão de educadora. Objetivo manter-me atualizada sobre novas metodologias em Educação, envolver-me em projetos que impliquem a aprendizagem das crianças, trabalhar em equipa e promover o desenvolvimento de relações agradáveis. Reis e Silveira-Botelho (2016, p. 80) defendem que “cabe à escola e aos educadores/professores valorizar o seu papel e o trabalho nem sempre fácil de transformar as crianças em pessoas maravilhosas, íntegras, honestas, inteligentes emocionalmente estáveis, criativas, bons cidadãos de quem todos nos orgulhamos no futuro”. É acreditando nisso que me esforçarei todos os dias por transformar as crianças em melhores seres e por as “enviar” para as suas casas, felizes e cheias de amor. Quando uma criança sente que é amada, desenvolve a capacidade de amar os outros (Ruivo, Pereira, Caldeira & Boaventura, 2017). Segundo Fernandes (2016, p. 6), “educar só faz sentido se for feito com amor”, e muito. Essa é a minha base, o amor. Esse é o princípio que farei questão de transmitir às crianças, para que elas, assim como eu, também façam questão de espalhar amor por onde passarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância – Atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser professor de 1.º ciclo construindo a profissão*. Braga/ Coimbra: Universidade do Minho, IEC, e Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. C. G. R. (2015). *A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior Politécnico Gaya. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20036/1/Tese_Carminho_visto.pdf
- Balinha, F., & Mamede, E. (2016). Brincar com a geometria na educação pré-escolar. *Revista Científica Saber & Educar*, 21, 118-129. Recuperado de <file:///C:/Users/vanyb/Downloads/220-893-1-PB.pdf>
- Barroso, D. S. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71580/7/28450.2.pdf>
- Bicho, T. C. (2016). *Trabalhar com a matemática em educação de infância: A atividade de resolver problemas*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Setúbal. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14406/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20%28Vers%C3%A3o%20Definitiva%29.pdf>
- Boaventura, D. (2014). A importância da educação não-formal: participação dos alunos do 1.º ciclo dos jardins-escolas João de Deus num projeto de investigação científica. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 42-47.

- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Santarém. Recuperado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2682/1/Relat%C3%B3rio%20Joana%20Borges%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>
- Brites, S. S. T. (2015). *A construção da autonomia na educação de infância: O papel do(a) educador(a)*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5675/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20autonomia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Cabral, R. (2014). Destinos e horizontes. Os condicionalismos e as possibilidades. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 63-66.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 4, 47-69.
- Câmara, C. A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, I. H., Vieira, I., ... Castro, T. S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf
- Campos, I. I. F. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>
- Cardona M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.

- Cardoso, A. R. E. (2016). *Valorização da expressão dramática na prática pedagógica dos educadores de infância*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21864/1/Tese%20-%20Valoriza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Express%C3%A3o%20Dram%C3%A1tica%20....pdf>
- Carreira, C. S. S. (2016). *Brincar e Aprender. Um olhar sobre a prática de uma Educadora de infância em formação*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Santarém. Recuperado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1701/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20DE%20EST%C3%81GIO%20%28tese%29%20-%20Carla%20Carreira.pdf>
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC. Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliao_epe.pdf
- Correia, C. S. C. (2012). *A brincar também se aprende*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1156/4/TM_PE_CATIACAR_VALHO_2012.pdf
- Correia, H. P. (2017). *A formação pedagógica de professores do ensino superior e suas implicações no modo de ensinar*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24207/1/Tese%20VERSAO%20FINAL%209%20DE%20MAIO.pdf>
- Cortesão, S. F. B. (2017). *A Importância da educação ambiental no ensino básico*. (Trabalho de projeto do Mestrado em Educação para a Saúde). Instituto Politécnico de Coimbra. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20012/1/SARA_CORTESAO.pdf

- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. F. Z. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Recuperado de http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1392/1/Ana_Costa.pdf
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: ASA.
- Damas, E., Oliveira V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática*. Guia prático para professores e educadores. Porto: Areal Editores.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal* (8.^a ed.). Lisboa: Associação Jardins-Escola João de Deus.
- Dias, M. A. V. (2015). *A educação ambiental e os projetos escolares – Importância da participação dos alunos para a sua educação e formação*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Biologia e de Geologia). Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de https://run.unl.pt/bitstream/10362/19009/1/Dias_2015.pdf
- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). (s. d.). *Guião de actividades curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Recuperado de <https://docplayer.com.br/3975534-Guia-de-actividades-curriculares-para-a-educacao-pre-escolar.html>
- Direção-Geral da Saúde [DGS] (2019). *Programa nacional de promoção da saúde oral*. Ministério da saúde. Recuperado de <https://www.dgs.pt/documentos-em-discussao-publica/programa-nacional-de-promocao-da-saude-oral-2019-em-audicao-publoica-ate-1-de-agosto-de-2019-pdf.aspx>
- Duarte, M. F. G. (2015). *O dia-a-dia da matemática: A importância dos materiais manipuláveis em sala de aula*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8668/1/TFM_Vdefinitiva_Madalena.pdf
- Durand, T. S. R. (2012). *Potencialidades da metodologia de trabalho de projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação. Recuperado de

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3107/1/RELAT%C3%93RIO%20PE%20TERESA%20DURAND%20FINAL.pdf>

Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimentos aos alunos estagiários da formação inicial. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 70-89.

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

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>

Fernandes, M. T. (2016). *Competências pessoais e sociais em contexto pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19121/1/Relatorio%20final%20Margarida%20Fernandes.pdf>

Filipe, P. D. L. (2013). *Envolvimento parental: O papel do pai na educação dos filhos*. (Mestrado em Educação e Lazer). Instituto Politécnico de Coimbra. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12404/1/PEDRO_FILIFE.pdf

Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Ideau*, 8, 1-14. Recuperado de https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_conscien_cia_fonologica.pdf.pdf

Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

- Gaspar, M. I. M. (2014). *A dramatização na sala de aula como recurso para desenvolver a expressão e a interação orais*. (Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14107/1/Relat%C3%B3rio%20Mestrado%20Margarida%20Gaspar.pdf>
- Gil, H. (org.), & Mota, R. (2006). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a sustentabilidade — Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/ECTG-EducCidadania-2006.pdf>
- Godinho, A. F. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar) Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Gonçalves, T. V. C. (2015). *A participação ativa das crianças*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Coimbra. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11414/1/TANIA_GONCALVES.pdf
- Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning geometry. In L. Haggarty (ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on practice* (pp. 121-139). London: RoutledgeFalmer. Recuperado de https://eprints.soton.ac.uk/13588/1/Jones_teach_learn_geometry_2002.pdf
- Leitão, I. A. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: Avaliação formativa e avaliação sumativa*. (Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário). Universidade Nova de Lisboa. Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13803/1/RELAT%25C3%2593RIO%20DE%20EST%25C3%2581GIO%20%25E2%2580%2594%20IN%25C3%258AS%20ACHEGA%20LEIT%25C3%2583O.pdf>
- Lopes, E. M. M. (2013). *O contributo das atividades lúdicas na aprendizagem de L1 e L2*. (Mestrado em Ensino do Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário). Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Recuperado de <file:///C:/Users/vanyb/Downloads/Dissertacao.mestrado.revisto.pdf>
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2016). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Louro, D. A. F. (2013). *Aprender a escutar as crianças*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Coimbra. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf
- Luz, R. M. (2014). *A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve, Escola Superior da Educação e Comunicação. Recuperado de https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relat%C3%B3rio%20Final_RitaLuz.pdf
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Magalhães, M., Almeida, J. M., & Domingos, A. (2018). Um olhar sobre lideranças intermédias – Contributos para a melhoria organizacional e aprendizagem dos alunos. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6, 58-89.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: Um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa, & A. Cardoso. *Desenvolver competências em língua portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: CIEE.
- Marques, V. S. O. (2015). *À descoberta do corpo humano: Relato de uma experiência em creche e jardim de infância*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Minho. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43584/1/Vanessa%20Sofia%20Oliveira%20Marques.pdf>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência/Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Lisboa: Ministério de Educação.

- Mata, S. S. F. (2012). *O ensino da matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores. Recuperado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1668/1/DissertMestradoSaraSaraivaFogacaMata2012.pdf>
- Matos, M. C. F. R. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens análise no ensino secundário. *Revista Alentejo Educação*, 3, 31-43. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/11HvuyctCWEK3FBLvGY8cL-E3Kw9NCj--/view>
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: ASA.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019). *A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas*. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (org.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 13-40). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ministério da Educação [ME] (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12397/1/tese.pdf>
- Monteiro, S. (2016). *A importância das histórias no desenvolvimento das crianças*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Santarém. Recuperado de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1575/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>
- Morais, J. (2012). *Aprendizagem da leitura e da escrita*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Moren, E. B. S., & Santos, A. R. (2011). Uma reflexão sobre ações de formação de professores no Brasil. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55 (1), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/3700Rocha.pdf>

- Morgado, L. F. B. (2013). *A importância da criatividade em contexto pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. <file:///C:/Users/vanyb/Downloads/Relat%C3%B3rio%20Liliana%20Morgado.pdf>
- 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*, 4, 8- 43.
- National Geographic (2018). Portugal está a caminho da sustentabilidade? Recuperado de <https://www.natgeo.pt/meio-ambiente/2018/10/portugal-esta-no-caminho-da-sustentabilidade>
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em participação*. Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). *Guia sobre desenvolvimento sustentável*. Recuperado de https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2017). *The sustainable development goals report*. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/thesustainabledevelopmentgoalsreport2017.pdf>
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (org.). *Educação de infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Penetra, A. P. C. (2010). *Relação escola/família: Um estudo de caso no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2460/1/ulfp035876_tm.pdf
- Pereira, A. L. C. (2014). *O trabalho de projeto e aprendizagens em educação pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Recuperado de

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1462/1/TM-PE-2014AnaPereira.pdf>

- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre a escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Ramos (coord.), J. L., Teodoro, V. D., Fernandes, J. P. S., Ferreira, F. M., & Chagas, I. (2010). *Portal das escolas – Recursos educativos digitais para Portugal: Estudo estratégico*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação. Recuperado de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/10592>
- Rebelo, B. J. R. L. A. (2014). *Visitas de estudo: Uma estratégia de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/48583024.pdf>
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores; Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Dissertação de Doutoramento em Educação Infantil e Familiar). Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>
- Reis, P. C. P., & Silveira-Botelho, A. T. (2016). O que as famílias não (sabem) sobre a educação de infância, contribuições para uma melhor prática educativa. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 70-80. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_3.pdf
- Ribeiro, D. (2015). *Motivação para o estudo de instrumento em escolas profissionais*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Música). Universidade Católica Portuguesa. Recuperado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19371/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Diana%20Ribeiro.pdf>
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de Doutoramento).

- Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de [file:///C:/Users/vanyb/Downloads/ISABELRUIVO%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/vanyb/Downloads/ISABELRUIVO%20(4).pdf)
- Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F., & Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos. *Revista Científica Educação para o desenvolvimento*, 5, 14-26. Recuperado de http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_5.pdf
- Santos, L. (2008). *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf>
- Sequeira, A. R. D. (2017). *Contributo para a compreensão do conceito de família pelos técnicos de acolhimento residencial*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia. Recuperado de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22867/1/Tese%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Rita%20Sequeira.pdf>
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para as práticas educativas*. Lisboa: Colibri.
- Silva, A. M. M. S. G. (2013). *A Importância de brincar com a matemática no ensino pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4717/1/AnaSilva.pdf>
- Silva, A. S. B. (2016). *Qual o papel da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das crianças do pré-escolar?* (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20588/22/1%20-%20tese%20final%C3%ADssimo12.pdf>
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Edição PACTOR.
- Silva, I. (coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE.

- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, J. M. S. A hora do conto – A importância de contar histórias em contexto pré-escolar. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1302/1/TM-ESEPF-2013_TM-ESEPF-PE26.pdf
- Sousa, A. B. (2012). *Atividades para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Uma metodologia centrada na criança*. Coimbra: Almedina.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da interdisciplinaridade na aprendizagem das crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico através do uso de materiais didáticos*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores. Recuperado de <file:///C:/Users/vanyb/Downloads/DissertMestradoRitaCorreiaTeixeira2017.pdf>
- Tomás, J. F. R. (2014). *A resolução de problemas de adição e o desenvolvimento do cálculo mental: Um estudo com alunos do 2.º ano*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. Recuperado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8263/1/RelatorioFinal_JoanaTomas.pdf
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1

PROPOSTA DE ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

(3 ANOS)

Nome: _____

Data: ____/____/____

Domínio da Matemática

1. Molha o dedo em tinta e carimba cada árvore de natal com a quantidade indicada.



ANEXO 2

**GRELHA DE CORREÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA (3 ANOS)**

Parâmetro	1. Associação do número à quantidade						2. Autonomia		3. Motricidade fina		Total	Resultado da avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.		
Cotação	6	4	3	2	1	0	2	0	2	0	10	
Crianças												
C1	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
C2	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C3	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C4	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C5	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
C6	-	4	-	-	-	-	-	0	-	0	4	Insuficiente
C7	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
C8	-	-	3	-	-	-	-	0	2	-	5	Suficiente
C9	-	-	-	2	-	-	-	0	2	-	4	Insuficiente
C10	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C11	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
C12	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C13	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
C14	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
C15	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C16	6	-	-	-	-	-	2	-	2	-	10	Muito Bom
C17	-	-	-	-	-	0	-	0	2	-	2	Fraco
C18	6	-	-	-	-	-	-	0	2	-	8	Bom
Média do grupo	5,16						0,77		1,88		7,8	Bom

ANEXO 3

**PROPOSTA DE ATIVIDADE DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM
ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA (5 ANOS)**

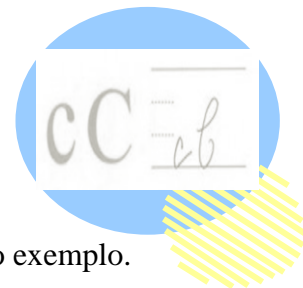
Nome: _____

Data: ____/____/____

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

15.ª Lição da Cartilha Maternal

Letra /c/ – 1.º e 2.º valor



1. Junta as sílabas e faz ligação à palavra que se formou, conforme o exemplo.
2. Pinta de **verde** a palavra que contém o 1.º valor da letra /c/, de **azul** a palavra que contém o 2.º valor da letra /c/, de **cor de laranja** a palavra que contém mais do que um valor da letra /c/.

	+		=	
	+		=	
	+		=	
	+		=	

ANEXO 4

**GRELHA DE CORREÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À
ESCRITA (5 ANOS)**

Parâmetro	1. Identificação de palavras a partir de sílabas fornecidas				2. Identificação do 1.º valor da letra /c/ na palavra “cedo”		3. Identificação do 1.º valor da letra /c/ na palavra “caldo”		4. Identificação dos dois valores da letra /c/ na palavra “ciclo”		5. Identificação dos dois valores da letra /c/ na palavra “calça”		6. Autonomia		7. Motricidade fina		Total	Resultado da avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.	6.1.	6.2.	7.1.	7.2.		
Critérios	2	1,5	1	0	1,5	0	1,5	0	1,5	0	1,5	0	1	0	1	0	10	
Cotação																		
Crianças																		
C1	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	0	-	0	1	-	1	-	7	Bom
C2	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	0	1,5	-	1	-	1	-	8,5	Bom
C3	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	-	0	-	0	1	-	7,5	Bom
C4	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	0	-	0	-	0	1	-	6	Suficiente
C5	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	-	0	-	0	-	0	-	0	5	Suficiente
C6	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C7	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C8	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C9	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C10	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	-	0	1	-	9	Muito Bom
C11	2	-	-	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	1,5	-	-	0	1	-	9	Muito Bom
Média do grupo	2				1,5		1,5		0,95		0,95		0,54		0,90		8,36	Bom

ANEXO 5

**PROPOSTA DE ATIVIDADE DA ÁREA DO
CONHECIMENTO DO MUNDO (5 ANOS)**

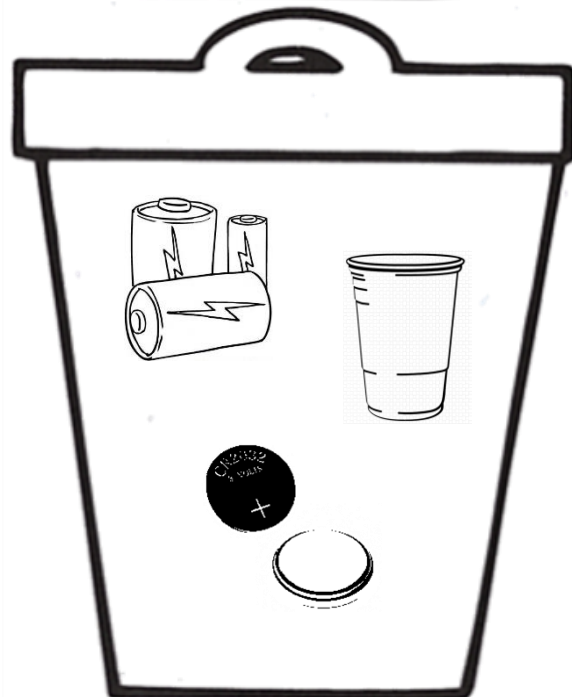
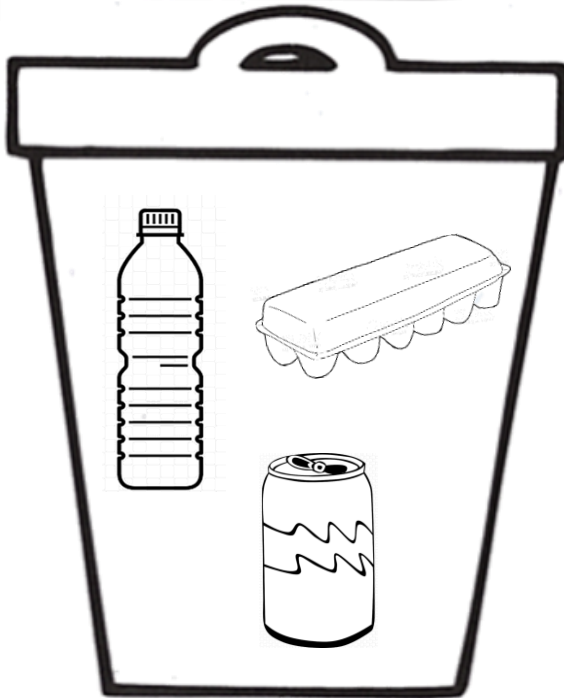
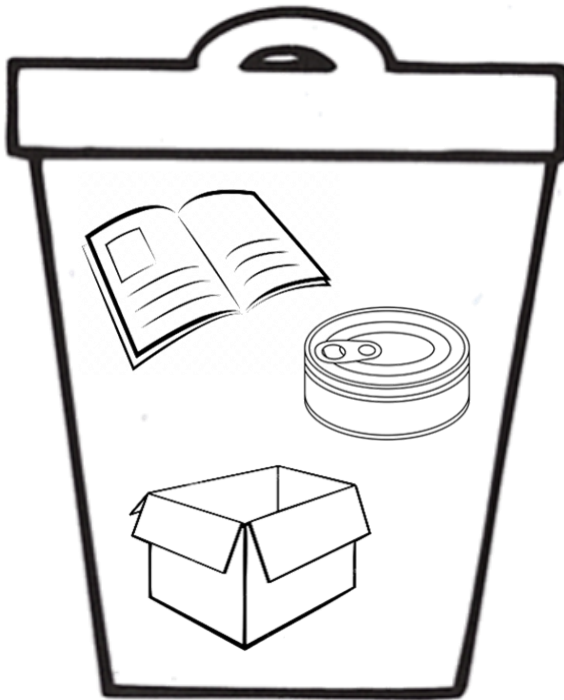
Educação Pré-Escolar – Proposta de atividade para os 5 anos

Nome: _____

Data: ____/____/____

Área do Conhecimento do Mundo

1. Pinta em cada ecoponto o elemento que não lhe for correspondente.
2. Pinta a tampa de cada ecoponto de acordo com os resíduos que nele ficaram inseridos.



ANEXO 6

**GRELHA DE CORREÇÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE
AVALIAÇÃO DA ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO (5 ANOS)**

Parâmetro	1. Identificação da imagem intrusa					2. Associação da cor correspondente a cada ecoponto					3. Autonomia		4. Motricidade fina		Total	Resultado da avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.		
Cotação	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	1	0	1	0	10	
Crianças																
C1	-	-	-	1	-	4	-	-	-	-	1	-	-	0	6	Suficiente
C2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	0	-	0	1	-	3	Insuficiente
C3	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C4	4	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	1	-	8	Bom
C5	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	9	Muito Bom
C6	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	0	9	Muito Bom
C7	-	-	2	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	8	Bom
C8	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C9	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C10	-	3	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	0	6	Suficiente
C11	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	0	8	Bom
C12	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	0	8	Bom
C13	4	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	0	7	Bom
C14	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	9	Muito Bom
C15	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C16	-	3	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	9	Muito Bom
C17	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C18	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	10	Muito Bom
C19	-	-	2	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	8	Bom
C20	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	0	-	0	3	Insuficiente
Média do grupo	3,05					3,4					0,9		0,65		8,05	Bom

ANEXO 7

TABELA DE AVALIAÇÃO

**GRAU DE SATISFAÇÃO DOS FAMILIARES QUANTO À
PRESTAÇÃO DO/A EDUCADOR/A**

Nome da Escola: _____

Nome do educando: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Nome do/a Educador/a: _____

Depois da realização do projeto *Família Detetive*, consideramos pertinente perceber a sua opinião quanto à participação do/a educador/a envolvente.

Assinale com uma cruz (X) a resposta que considera adequada para cada alínea.

CrITÉrios de avaliaÇão	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Soube motivar as crianças e familiares, no início e no decorrer do projeto.			
2. Dominou os conteúdos científicos.			
3. Explicou de forma clara os objetivos do projeto.			
4. Adequou os conteúdos aos interesses e vivências das crianças.			
5. Auxiliou os participantes durante todo o projeto.			
6. Promoveu a participação constante das crianças e familiares.			
7. Manteve uma boa relação com as crianças e familiares.			
8. Demonstrou compreensão e simpatia.			
9. Foi flexível quanto a horários e datas.			
10. Utilizou várias estratégias.			
11. Realizou situações de interdisciplinaridade.			
12. Organizou os espaços adequadamente.			
13. Preparou e adequou os materiais à faixa etária.			
14. Foi empenhado/a, dedicado/a e responsável.			

Agradecemos a sua colaboração.